Organizadores:

Rosilene Felix Mamedes
Veridiana Xavier Dantas
Valéria Antunes Dias Fernandes
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Allan Douglas de Souto Freire

Educação e práticas significativas em Contextos de aprendizagem



Editora:
Contatos Edições

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação e práticas significativas em contextos de aprendizagem [livro eletrônico] : vol. 1 / organização Rosilene Felix Mamedes ... [et al.]. -- 1. ed. -- João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2026.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Veridiana Xavier Dantas, Valéria Antunes Dias Fernandes, Sandra Célia Coelho Gomes da Silva, Allan Douglas de Souto Freire
Bibliografia
ISBN 978-65-83514-27-1

1. Aprendizagem 2. Educação 3. Prática pedagógica I. Mamedes, Rosilene Felix. II. Dantas, Veridiana Xavie. III. Fernandes, Valéria Antunes Dias. IV. Silva, Sandra Célia Coelho Gomes da. V. Freire, Allan Douglas de Souto

26-409029.0 CDD-371.35

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Aprendizagem : Educação 371.35

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Vol.1

ORGANIZADORES

Rosilene Felix Mamedes

Veridiana Xavier Dantas

Valéria Antunes Dias Fernandes

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Allan Douglas de Souto Freire

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Ma. Nadja Maria de Menezes Morais

Ma. Adilma Gomes da Silva Machado

SUMÁRIO

TRAGETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL COM VISTAS AOS PERCURSOS REFLEXIVOS CONTEXTUALIZADOS 5

Valéria Antunes Dias Fernandes; Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

CONHECER PARA ACOLHER: VISITAS DOMICILIARES COMO PRÁTICA DE APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM A SAÚDE / RELATO DE EXPERIÊNCIA - PROJETO CONHECER 20

Lilian Freitas de Araújo

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICAS E ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS 28

Aracelli Magalhães de Lucena; Eliane da Silva Cruz Gabriela; Kelly de Souza Guimarães

O ENSINO DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 46

Aracelli Magalhães de Lucena; Eliane da Silva Cruz; Gabriela Kelly de Souza Guimarães

LEITURA E GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO BILHETE NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 67

Aracelli Magalhães de Lucena; Eliane da Silva Cruz; Gabriela Kelly de Souza Guimarães

TRAGETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL COM VISTAS AOS PERCURSOS REFLEXIVOS CONTEXTUALIZADOS

Valéria Antunes Dias Fernandes[1]

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva[2]

RESUMO

Este capítulo lança um olhar para as discussões teóricas sobre uma das categorias da Educação Inclusiva no Brasil, apresentando uma reflexão sobre a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, considerando os aspectos históricos, legais, políticos e pedagógicos que contribuíram para a construção de uma educação voltada ao reconhecimento da diversidade e à garantia do direito de todos à escolarização. Discute-se o processo de transformação das concepções sobre as pessoas com deficiência e público-alvo da Educação Especial, desde práticas marcadas pela segregação e pela exclusão até a ampliação das políticas de integração e inclusão nos espaços escolares. Nesse percurso, são abordados documentos legais e marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca, além de contribuições teóricas que permitem compreender os desafios relacionados à efetivação dos direitos educacionais. O texto também elucida que a inclusão não se limita ao acesso à escola, mas envolve condições de permanência, participação e aprendizagem, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, na formação dos profissionais da educação, na organização institucional e nas políticas públicas. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva depende do enfrentamento das barreiras que persistem no cotidiano escolar e do compromisso coletivo com uma educação democrática, equitativa e socialmente comprometida com a valorização das diferenças. Assim como os percursos reflexivos contextualizados, diante dos documentos legais. Além disso, constam as múltiplas dimensões conceituais de inclusão e uma revisão de trabalhos produzidos sobre a temática nos programas de pós-graduação stricto sensu, da Universidade do Estado da Bahia, nos últimos dez anos, de acordo com os descritores: Educação inclusiva; Interlocução; Equipe multiprofissional. Traçando, portanto, o percurso da Educação Inclusiva e da educação especial na dimensão inclusiva e das políticas públicas de inclusão.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; políticas públicas; inclusão escolar; direito à educação.

1 INCLUSÃO: MÚLTIPLAS DIMENSÕES CONCEITUAIS

[1] Mestra em Intervenção Educativa Social pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação – Campus XI, Serrinha, Bahia, Brasil. Graduada em Pedagogia (UNEB, 1997) e especialista em Psicopedagogia (1999). Psicopedagoga do Centro de Referência de Educação Inclusiva Operacional (CREIO), Guanambi, Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS).

[2] Doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e pós-doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professora Adjunta da UNEB, Campus XII, Guanambi, Bahia, Brasil. DoProfissional em Intervenção Educativa Social (MPIES/UNEB, Campus XI) e líder do GEPERCS.

Com base no entendimento de Wilson (2000), a palavra inclusão, atualmente, traz a ideia de igualdade, de democracia ou de direitos humanos. O Dicionário Online de Português afirma que inclusão significa a "integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade", ou seja, em uma sociedade, cuja diversidade está presente em todos os âmbitos, a inclusão torna-se uma necessidade, fazendo-se importante a sua discussão.

Nesta vertante, considerando o crescimento dos movimentos sociais, em meados do século XX, a luta contra as formas de preconceito tomou proporções relevantes a ponto de influenciar no cotidiano da sociedade. Assim, a defesa de uma sociedade inclusiva foi intensificada a nível mundial. A escola, como espaço educacional, adaptou-se às mudanças e apropriou-se do discurso de uma educação inclusiva. Fundamentando tal ideia, Santos (2006), teoriza que qualquer criança tem o direito de receber educação e os alunos com necessidades educacionais especializadas devem estudar com os demais alunos na escola regular, mas para isso é necessária uma mudança na forma de pensar da escola.

Tal pensamento de inclusão e uma nova pedagogia na sala de aula resultam em uma educação de qualidade, possibilitando o acesso e a permanência de alunos publico-alvo da educação especial direitos que lhes são assegurados pelos documentos oficiais, mas que nem sempre são efetivados. Na esteira dessa discussão, Raiça (2008) argumenta que os primeiros sinais de inclusão escolar foram apresentados no ano de 1970, mas só com a promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988, que a aplicação da inclusão se fortaleceu. A autora ainda afirma que a Lei nº 7.853/1989 estabeleceu como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir matrícula de um aluno por causa de suas necessidades educacionais especiais.

Seguindo tal linha de raciocínio, ressalta-se que oo mesmo período, acorre a abertura das pessoas com necessidades educacionais especializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a escola sendo um ambiente comum ou especial. Além disso, o Decreto n° 3.956/2001 esclarece que as crianças com necessidades educacionais especiais devem ser atendidas, preferencialmente, no ensino regular e que a escola deve se preparar para recebê-las (Raiça, 2008).

Corroborando e fortalecendo esses movimentos de inclusão, a Constituição Federal, de 1998, em seu artigo 26, inciso I, estabelece a igualdade de condição de acesso e permanência na escola como princípios do ensino-aprendizagem. Garante ainda a frequência no ensino regular para todos os alunos. Dessa forma, é garantida, por lei, a matrícula de qualquer criança no ensino regular, não podendo haver nenhum tipo de discriminação ou qualquer outra condição vivida pelo aluno no decorrer de suas relações sociais.

Tudo isso teve e tem reverberado nas escolas brasileiras, as quais estão trabalhando para a reestruturação de proposta que implicam uma mudança de paradigma, na qual a escola se adapta aos estudantes, e não o contrário, promovendo condições efetivas para a aprendizagem e participação de todos, mesmo que isso ainda encontre muitas barreiras, tanto estruturais quanto atitudinais. Ratificanto tal pensamento, Mantoan (2015, p. 1) cita que:

> a inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação- e assim diz a Constituição.

É diante dessa questão que a escola não deve, de forma alguma, negar a educação inclusiva, entretanto, muitos espaços escolares não possuem profissionais especializados, estrutura e materiais para desenvolver um trabalho que possibilitará a criança a desenvolver nas atividades. A educação inclusiva precisa ser uma prioridade de investimento, não rejeitar o aluno, mas ofertar uma educação de qualidade que atenda todas as suas necessidades. Tudo isso foi discutido na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), documento importante para a construção do pensamento de uma sociedade inclusiva. A declaração foi aprovada em Jomtien (UNICEF, 1990), Tailândia, sendo o seu objetivo principal atender as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990, p. 40).

Sendo assim, observa-se a preocupação, não só com o acesso, mas com as aprendizagens. No entanto, muito se investiu no acesso como prioridade, mas é preciso pensar no acesso com inclusão de fato, e não apenas a integração, movimento que não foca na qualidade da educação, assim como argumenta Mantoan (2015), para a autora, a integração não promoveu mudanças estruturais na organização escolar. Cabia ao estudante adaptar-se às normas, currículos e práticas pedagógicas previamente estabelecidas. Quando não conseguia acompanhar o ritmo da turma, retornava às instituições especializadas, elucida que a responsabilidade pelo sucesso escolar permanecia centrada no aluno.

O sistema de ensino-aprendizagem e a formação de professores ainda são temas secundários, diante do acesso da criança ao espaço escolar. Assim, a conferência de Salamanca (Espanha) tornou-se um marco para a qualidade da educação inclusiva. É preciso desixar claro que matricular público da educação especial na escola não significa inclusão, é preciso que eles

tenham um atendimento que possibilite sua permanência neste ambiente, só a permanência também não é suficiente, esse aluno deficiente precisa ser atendido por uma equipe multidisciplinar que procure desenvolver nele todas as potencialidades no sentido de aprendizagem e a escola é o meio mais favorável para a educação de todas as pessoas.

Compreende-se que uma educação inclusiva, uma política de justiça social para beneficiar a todos os alunos, principalmente os com deficiências não deve ser uma pauta em segundo plano, melhor dizendo, deve-se considerar que como assegurado pelos documentos oficiais que regem a educação brasileita, toda pessoa tem direitos iguais independente de suas características, a Declaração atribui o combate às atitudes discriminatórias nas escolas para construir uma sociedade integradora.

Perceb-se uma crítica ao desenvolvimento da educação inclusiva no entendimento de Andreozzi (2006), que pontua a falta das condições, gerada pela lógica do capitalismo financeiro, que não possibilita o crescimento da formação. “Desvia-se da estrutura reprodutora das desigualdades, na qual a escola está inserida, apresentando-a com uma autonomia que ela não tem” (Andreozzi, 2006, p. 49). Percebe-se isso na Declaração de Salamanca, a partir da compreensão de que a prioridade é a inclusão.

No supracitado documento, a valorização da criança está presente, assim, como suas habilidades e modo único de ser. É ressaltada também a necessidade de programas e de projetos educacionais para atender a todos, além da valorização da diversidade, como forma de conhecimento e de troca. Segundo Andreozzi (2006), a Declaração de Salamanca apresenta-se como uma política que pauta a humanização, pensando no sujeito e nas suas condições de vida. Mas, diante da ideia de inclusão/exclusão, é preciso analisar e medir de que forma esse processo irá acontecer. A autora afirma que o documento “sugere ser mais uma estratégia de globalização do capital financeiro que a todos pretende incluir” (2006, p. 51). Ela afirma que a acumulação do capital financeiro se alimenta de exclusões e, ao invés de uma ação humanizadora, torna-se uma estratégia para o sistema capitalista se promover.

Diante dos documentos que colocaram a educação inclusiva como prioridade, surgiu a importância de uma educação especializada, porém, são necessárias também a ressignificação dos lugares e a reflexão sobre os espaços, para não causar exclusão dos sujeitos do ambiente da escola regular. Dessa forma, fica claro que o ensino regular precisa atender os alunos com necessidades educacionais especializadas, tendo como uma das ações a educação inclusiva, pois “todo aluno possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (BrasiL, 2008, p. 34). Em qualquer escola haverá crianças diferentes, pois elas têm necessidades, agem e pensam de forma singular, nas diversas estâncias; ou seja, elas não

aprendem da mesma maneira. A pedagogia nos ambientes educacionais precisa atender as necessidades de cada aluno, incluindo-o no processo de ensino-aprendizagem.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS PROCESSOS

Historicamente, no início da década de 90, aconteceram grandes discussões a respeito da inclusão social e da perspectiva de uma educação inclusiva. Vários debates foram realizados, promovendo a ampliação dos documentos oficiais e das práticas escolares. A Constituição de 1988 garante o atendimento a alunos com necessidades educacionais especializadas, principalmente na rede regular de ensino. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990, foi um dos eventos mais importantes na discussão sobre a educação Inclusiva. Com isso, surgiram documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação Especial para Todos (1990), a Declaração de Salamanca – Espanha (2004), a Política Nacional de Educação Especial (1994) e, de modo especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Destaca-se que por meio da LDB nº 9394/1996, a oferta da educação inclusiva se amplia em todos os níveis, passando a ser vista como uma integrante do conceito geral de educação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em diversos ambientes educacionais, trazendo o desenvolvimento em aspectos acadêmicos e sociais.

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24). (Brasil, 1996).

Com a necedidade dessas mudanças estruturais e organizacionais ocorreu a promoção do atendimento com equipe multiprofissional, garantindo recursos e orientações adequadas. Na prática, isso implica saber como se dá a interlocução dos muitos atores envolvidos na passagem de um estado de negação para um estado de problematização. A inclusão, ao longo da história, teve a influencia em modelos médicos ou clínicos, popularmente conhecido em meados da década de 1970, o “centrado no cliente”. O médico Fernandes (1999) foi um dos primeiros a pensar sobre a necessidade da escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse momento, inicia-se o processo em que o termo “incluir” estava relacionado a dar suporte aos sujeitos com necessidades educacionais especiais e à diversidade, para aqueles

que, durante muito tempo, foram excluídos da sociedade pudessem se desenvolver e ter acesso a seus direitos de inclusão. Como elucida Oliveira:

> a Educação Inclusiva possibilitou o direito ao acesso à escola, antes negado pelo discurso da não preparação, tornou-se um problema real que antes não o era porque as crianças estavam fora desse espaço, de invisíveis passaram a visíveis, de não problema, passaram a problema, evidenciando a passagem de um estado de negação para um estado de problematização (Oliveira, 2011, p. 39).

Com essas crianças inseridas no espaço escolar, novas técnicas precisaram ser desenvolvidas. Diante do exposto, o grande desafio para que ocorra a inclusão é oferecer oportunidades garantidas por meio dos instrumentos normativos, conforme ressalta Díaz (2009, p. 29), "Lei nº 10.098/00 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência[3]ou com mobilidade reduzida e dá outras providências;". Assim, viabilizando a ida e vinda desses sujeitos nas relações humanas, compreendido como sujeito ativo na sociedade. O autor ainda apresenta a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Segundo Díaz (2009), o Decreto nº 5.296/2004 dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, e da Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais especializadas. Sobre os documentos oficiais, Díaz (2009) enumera:

> - Lei nº 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
> - Decreto nº 3.289/99 – Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências;
> - Portaria MEC nº 1.679/99 – Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. (Díaz et al., 2009, p. 29).

Conforme o surgimento das leis, muitas discussões foram emergindo. A deficiência, para Washington (2010), é uma temática constantemente discutida entre os pesquisadores dos movimentos das ciências sociais e da saúde, visando produzir políticas sociais que possibilitem melhores condições de vida para esses sujeitos, visto que, ao longo da história, sempre houve barreiras sociais que comprometessem o seu processo de inserção na sociedade. É importante

[3]Termologia não utilizada, pois remete à ideia de doença. Assim, havendo diversas discussões nas áreas de conhecimento.

compreender que essas pessoas possuem necessidades específicas que precisam ser levadas em consideração. A Resolução nº 002, de 11 de setembro de 2001, afirma:

> alunos com necessidades educacionais especiais são os que, durante o processo educacional, apresentarem:
> i - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> ii – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> iii - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Brasil, 2001, p. 2).

Por essas condições, a sociedade, de modo geral, não compreendeu a forma de lidar com as dificuldades de aprendizagem e de acompanhamento das atividades curriculares, por isso, recorreu à exclusão. Segundo Sassaki (2005), os sujeitos foram excluídos por muito tempo nos sistemas sociais, sofrendo resistência para serem inseridas nos mais diversos campos das políticas da sociedade. As necessidades especiais podem ser congênitas ou adquiridas, comprometendo o desenvolvimento e as relações do sujeito. Neste sentido, de acordo com Brasil (2006), todos os alunos com necessidades educacionais especializadas, seja sensorial, intelectual ou física, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fazem parte de uma educação inclusiva, necessitando de atendimento educacional especializado. Atentando-se a essa propositiva, no Município de Guanambi, Bahia, foi criado o Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional (CREIO), objeto desse estudo:

> Sobre as ações consolidadas nas jornadas pedagógicas 2006/2007, enriquecida pelo projeto "Acreditar faz a diferença" durante o ano de 2006, criou o Centro de Referência da Educação Inclusiva Operacional, no município de Guanambi - Bahia conforme a Lei 198 de 26 de setembro de 2007, ficando subordinada diretamente à Secretaria Municipal de Educação, com a finalidade de promover o desenvolvimento global das crianças e adolescentes matriculadas na rede, bem como viabilizar a participação dos pais, alunos e professores, contando ainda com a equipe multidisciplinar e interdisciplinar (Guanambi, 2013, p. 16).

Nesse ínterim, inicia-se a construção da Educação Especial com viés inclusiva como uma modalidade de ensino destinada aos alunos com necessidades educacionais especializadas, como o exemplo citado acima. No Brasil, a Educação Especial teve seu início através das lutas populares. Foi através desses movimentos, que se iniciaram as ações governamentais e as implementações de políticas públicas voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Soares menciona que:

> Nas divergentes formas de versar sobre os modos de institucionalizar a escolarização aos estudantes com deficiência, elegemos as bases legais relativas à organização das práticas curriculares em diferentes momentos históricos, como possibilidade de identificar aspectos subjacentes à cultura escolar e suas relações com a inclusão destes estudantes. (Soares, 2020, p. 82).

Outrossim, apesar de a educação se constituir enquanto direito legal institucionalizado e de a escolarização estar dentro do processo de acesso a todas as pessoas com deficiência, as diferenças curriculares propostas nas leis, no cotidiano, não são vividas da escola ou no espaço de escolarização. Encontrando-se ainda em processo de exclusão, contrário da possibilidade de trabalhar o espaço inclusivo. Segundo Mazzotta (1996), dois períodos podem ser caracterizados pelo início da Educação Especial no Brasil, sendo a permanência das iniciativas oficiais e particulares (1854 a 1956), e as iniciativas oficiais em âmbito nacional (1957 a 1993), levando discussões e novos posicionamentos.

Além disso, pode-se afirmar que existe a influência norte-americana e europeia na educação das pessoas com necessidades especiais, baseando-se no paradigma de institucionalização. Nesse período, o Brasil realiza a criação do Imperial Instituto Dom Pedro II, denominado hoje como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Com esse ponto de partida, muitas instituições foram sendo criadas, para atender deficientes físicos e mentais.

É importante compreender que houve a expansão de instituições e serviços criados na década de 30 a 50. Essas instituições contavam com classes especiais, como a Sociedade Pestalozzi, implantada pela psicóloga e educadora Helena Antipoff. Assim, sua chegada ao Brasil deu-se na coordenação de formação de professores e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (Mendes, 1995). A Sociedade Pestalozzi foi criada em 1945 e, em 1967, já contava com instituições por todo o país. Por causa disso, foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES), que possibilitou o trabalho unificado e, em 1963, realizou o seu primeiro congresso. O segundo período foi marcado por ações de âmbito nacional. No Brasil, houve a iniciativa do movimento político “Estado de Bem-Estar Social”, a partir do movimento popular.

O pensamento e luta de Pestalozzi envolveu toda a mobilização, porém, tudo isso só ganhou força com Helena Antipoff, que foi convidada pelo Governo do Estado de Minas Gerais para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Com sua chegada, houve uma mudança no campo de assistência, da educação e da institucionalização das pessoas com necessidades educacionais especializadas. A Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte foi criada por Helena Antipoff, em 1932. E, em seguida, foi sendo institucionalizada em outros lugares, como São Paulo e Rio de Janeiro, até o ano de 1970. (Mendes, 1995).

Com isso, a Educação Especial passa a ter outro significado no Brasil, tendo abertura na Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961. Assumindo, assim, o paradigma integrador, conforme o crescimento da oferta na área, sendo a principal contribuição reabilitar profissionalmente as pessoas com necessidades educacionais especializadas, para a interação na sociedade. Conforme Mazzotta (2005), as ações da área de educação especial eram restritas a iniciativas isoladas, sendo a promulgação da lei a causa da consolidação das ações oficiais do poder público. É importante compreender que as instituições filantrópicas, instituições particulares e alunos com necessidades educacionais especializadas no sistema público, foram fortalecidos e favorecidos em todo o Brasil. Isso se deu pelo fato de o texto da lei também prever o incentivo do governo às instituições educacionais dos alunos em questão, dizendo:

> Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

Não é para desconsiderar que a lei foi um grande avanço, mas o processo de implementação e prática ao atendimento, de fato como deve ser, foi se aperfeiçoando ao longo do tempo. Segundo Mendes (2010), a iniciativa privada se fortaleceu através da omissão da educação pública que não se comprometeu com a realização do trabalho. Assim, as lacunas concederam espaço para as instituições filantrópicas sem sins lucrativos. Conforme o autor, existe uma dualidade, pois as próprias instituições se tornaram parceiras do governo, sendo financiadas com recursos derivados da área de assistência social, exonerando a educação de sua responsabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971, criada após o golpe de Estado em 1964, veio para ajustar a educação nos moldes de concepções tecnicistas. Assim, no período de acesso à educação pública, tornou-se obrigatório o ensino de primeiro grau, dos 7 aos 14 anos. Isso acarretou um aumento significativo no número de crianças matriculadas na escola e, por consequência, muitos alunos sem condições para lidar com o sistema, crescendo o índice de reprovação, no entanto, vale ressaltar que a escola também precisou se adaptar. Assim, a Educação Especial não estava sendo ofertada com clareza. A nova LDB de 1971, em seu artigo 9º, afirma que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” (BRASIL, 1971), entretanto, apesar da garantia da lei, a efetivação dela no sistema educacional foi o grande desafio, visto a dificuldade em se ter um sistema escolar totalmente reorganizado.

Assim, tal a Lei nº 5692/1971 atribui a Educação Especial como responsável no atendimento de crianças sem a necessidade de diagnósticos. Por isso, não se definiu perfeitamente o conceito de deficiência, criando uma confusão no pensamento e atendimento desse aluno. Algumas crianças que estavam atrasadas, devido à condição social ou a pequenas dificuldades de adaptação ao ambiente escolar, eram classificadas dentro do grupo de atendimento especial. Compreendese-se que o processo de mudança da educação, ao atender alunos com necessidades educacionais especializadas, tornou-se um período histórico confuso, pois exigia da sociedade modificação de valores, atitudes, espaços físicos, objetos e práticas sociais. A mudança de pensamento e compreender que a pessoa diferente tem a capacidade de interação na sociedade, podendo exercer suas funções cidadãs foram o grande desafio social.

> [...] acompanhar procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social), lidar com atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, contornar obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transporte etc.). (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 96-97).

Seguindo tal linha é pertinente citar Almeida (2003, p. 179) que teoriza sobre modificar o modelo de educação, mostrando que não é tarefa fácil "[...] sobretudo, quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola". Assim, muitas práticas tradicionais de ensino e a concepção de currículo não conseguem responder à heterogeneidade que se encontra no espaço escolar.

Conforme Vygotsky (2001), o desenvolvimento de uma pessoa com necessidades educacionais especiais segue as mesmas regras das demais, mesmo que em determinados momentos ela tenha um desenvolvimento diferenciado. Vygotsky (2001) esclarece a não negação da base biológica do ser humano, mas deixa claro que esse não pode ser um fator determinante ao desenvolvimento, compreendendo que o cérebro é como um sistema aberto, sendo capaz de modificar estruturas e princípios de funcionamento. Dessa forma, o sujeito que possui necessidades educacionais especiais precisa estar em contato social, sendo estimulado para desenvolvimento das funções pedagógicas e psicológicas. Ademais, Catarino nos diz que:

> a escola é um espaço de diversidades, uma rede de relações que podem ou não colaborar para o aprendizado dos educandos. nesse espaço plural de diversidade, é direito de todas as crianças/jovens ao sucesso educativo e à igualdade de oportunidades para atender à exigência de uma educação intercultural. uma educação para a cidadania é um dos principais alvos de debates e reflexões no sistema educativo (Catarino, 2014, p. 25).

Atualmente, a sociedade tem trabalhado para a efetivação da Educação Especial de forma significativa, entretanto para isso, é importante construir um sistema educacional que acolhe todos é o grande objetivo da educação contemporânea, mesmo com todas as dificuldades que enfrenta, referendando uma dimensão inclusiva, pautada em políticas públicas. Assunto esse a ser discorrido em seguida.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Seguindo com a análise sobre o percurso da Educação Especial, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América Latina que mais insere alunos com necessidades educacionais especializadas em escolas regulares, seguido de México e Chile (Brasil, 1998). Isso se deu pelos movimentos sociais, pela pressão dos educadores e das instituições escolares que lutaram para estabelecer políticas públicas de inclusão. Para garantir o direito de acesso e permanência, primeiro é necessário trazer a discussão da importância de se pensar uma educação inclusiva, criando acessos, oportunidades, garantindo o conhecimento e o desenvolvimento nas questões educacionais, rompendo com as dificuldades. Para chegar a essas questões, foram necessárias políticas públicas de qualidade, que oportunizassem a educação inclusiva.

No século XVIII e começo do século XIX, houve a institucionalização especializada de pessoas com deficiências, nomenclatura adotada na época para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, a educação especial surge e, em consequência disso, a conscientização e a inclusão de todos no sistema educacional. Os primeiros locais de atendimento foram Centros Especializados, que recebiam vários profissionais como: médicos, psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais.

Foi a partir do século XX que se iniciou um processo de desinstitucionalização, surgindo programas para as escolas. Classes especiais, para alunos de educação especial, foram formadas no Brasil entre 1960 a 1965. Porém, ao invés de incluir, essas classes tornavam os sujeitos mais separados, causava a exclusão. Isso se deu devido à lentidão no processo de aceitação da educação inclusiva, havendo resistência às mudanças no ambiente educacional.

Mesmo com a mudança na termologia, o termo “necessidades educacionais especiais” ainda não é unanimidade, havendo outras discussões a respeito da forma mais adequada da pronúncia. Cardoso (2003) aponta que no ano de 1986 aconteceram algumas propostas de interação educativa.

> [...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educativas especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (Cardoso, 2003, p. 19-20).

As pessoas com necessidades educacionais especiais passam a ser vistas como cidadãs, com direitos e deveres de participação na sociedade. Essa participação acontece através de políticas públicas de integração desses sujeitos nos espaços escolares.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, presente no artigo 205, postula que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família." Em seu artigo 208, prevê mais especificamente que "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Por isso, todas as necessidades educacionais dos sujeitos precisam ser atendidas, dando possibilidade de aprendizagem desde as estruturas físicas até a formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente, Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial, referenciada no artigo 59, postulando que "[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades" (Brasil, 1996).

A existência da legislação não pode ser o centro da educação inclusiva, ela está para além disso. O movimento impulsionado pela Declaração Mundial de Educação para todos (UNICEF, 1990) tem desencadeado mudanças legais e novas abordagens pedagógicas, que contemplam a inclusão em educação e a construção de novas estratégias pedagógicas, que possam refletir a diversidade em seus diversos aspectos.

É fato que as políticas públicas são essenciais no desenvolvimento do pensamento da sociedade. Elas não são pensadas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação; elas nascem de lutas, de enfrentamentos, de conflitos dos diferentes interesses e de forças envolvidos no tecido social (Boneti, 2000). Dentro do que se constitui as políticas, é perceptível as mudanças que aconteceram ao logo do tempo. A política é adaptada conforme o tempo histórico e suas condições. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e refere-se à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social. Ainda, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007):

> o conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras". (Shiroma; Moraes; Evangelista , 2007, p. 7).

Por isso, compreende-se a importância da pesquisa no espaço de atendimento especializado, pois o envolvimento com as políticas públicas e condições de trabalho é essencial para o acolhimento dessas crianças e adolescentes, assim como suas famílias. Cabe-nos pontuar que, no andamento do estudo, foi pautado pelo Ministério da Educação o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Apesar de trazer pontos impostantes, o decreto fere os direitos básicos da inclusão, quando viabiliza a entrada das crianças com necessidades educacionais especializadas em escolas específicas, triando-as do ensino regular. O decreto traz uma segregação profunda, quando afirma que a escola é "insuficiente" para atender os alunos com deficiência e ao viabilizar um espaço específico para eles, retirando a possibilidade da convivência com as diferenças. Ao compreender a educação inclusiva, jamais a linha de pensamento deve estar na separação dos sujeitos, mas sim na criação de oportunidades para vivência em comunidade e com as suas diferenças. Uma escola inclusiva prepara um currículo adequado, projetos, planejamentos, tecnologias e métodos que possibilitem oportunidades de avanço na aprendizagem.

Por isso, o decreto torna-se um desmonte das políticas públicas de inclusão que, por anos, foram implementadas através de lutas populares. Quando o decreto retira os alunos do espaço escolar regular, configura-se uma prática discriminatória, pois afirma que os alunos com necessidades educacionais especializadas não possuem condições de frequentar o mesmo espaço educacional que as demais crianças, gerando a segregação. Além disso, o mesmo decreto delega às famílias a possibilidade de escolher se querem matricular seus filhos em espaços separados ou regulares. Com isso, percebe-se um retrocesso, pois resgata as escolas especializadas que foram modificadas com muitas lutas, retirando dos alunos a possibilidade de conviver com todas as diferenças. Não se pode negar que o decreto coloca em risco a continuidade dos serviços oferecidos pelas salas de recursos multifuncionais, enquanto Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendendo que essa ação é fundamental na aprendizagem dos alunos.

A aprovação desse decreto não se deu com a participação da população de forma democrática, ou seja, ele não passou por uma discussão abrangente com representantes da área

de educação inclusiva. Com isso, é possível compreender a gravidade do texto publicado, que não levou em consideração as políticas desenvolvidas na última década, nem mesmo os documentos maiores como a Constituição Federal (1988) e as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996).

Catarino (2014) referenda que:

> Independentemente do que se pense, a cultura que se vive hoje em nossas instituições é muito mais voltada para os recursos que podem chegar à escola do que para a construção humana e, às vezes, somos surpreendidos com algumas posturas antipedagógicas (Catarino, 2014, p. 28).

As políticas públicas voltadas para a concepção inclusiva trouxeram um novo olhar para o ambiente escolar, esse olhar somado à sensibilidade de perceber que as diferenças fazem parte do conjunto humano da existência humana, sem tornar ninguém melhor nem pior, mas com capacidades a serem desenvolvidas. É essa visão, através do Centro de Educação Inclusiva, no Sertão Produtivo Baiano (CREIO), da equipe multiprofissional e da interlocução da família no contexto empírico, aspectos da pesquisa, que aprofunda-se nas discussões a seguir.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; FERREIRA, Windyz. Referência citada no capítulo: dados bibliográficos completos não identificados na lista consultada.

ALMEIDA, 2003. Referência citada no capítulo: dados bibliográficos completos não identificados na lista consultada.

ANDREOZZI, 2006. Referência citada no capítulo: dados bibliográficos completos não identificados na lista consultada.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
CARDOSO, 2003. Referência citada no capítulo: dados bibliográficos completos não identificados na lista consultada.

FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Educação para todos - Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista Benjamin Constant**, v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, I. A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

RAIÇA, 2008. Referência citada no capítulo: dados bibliográficos completos não identificados na lista consultada.

SANTOS, 2006. Referência citada no capítulo: dados bibliográficos completos não identificados na lista consultada.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Sentidos**, jun. 2005.

SILVA, 2002. Referência citada no capítulo: dados bibliográficos completos não identificados na lista consultada.

SOARES, Marcia Torres Neri. Cultura escolar e organização curricular: um olhar histórico sobre a deficiência. **Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 28, n. 3, p. 81-95, set./dez. 2020.

THOMAS, Gary; WALKER, David; WEBB, Julie. The making of the inclusive school. [S. l.]: **Psychology Press**, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Conferência de Jomtien – 1990. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 18 abr. 2026.

WILSON, T. D. Human information behavior. **Informing Science**, v. 3, n. 2, p. 49-53, 2000.

CONHECER PARA ACOLHER: VISITAS DOMICILIARES COMO PRÁTICA DE APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM A SAÚDE / RELATO DE EXPERIÊNCIA - PROJETO CONHECER

Lilian Freitas de Araújo[4]

RESUMO

Este relato apresenta a experiência do Projeto Conhecer, ação prevista no calendário oficial da Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO, que disponibiliza transporte e alimentação para realização de visitas domiciliares em escolas do campo. O objetivo foi compreender a realidade socioterritorial e de saúde dos educandos da rota Sargento Walter. Trata-se de relato de experiência de natureza qualitativa e descritiva, com visita a cinco residências, com distância média de 47,2 km da escola, utilizando roteiro semiestruturado, diário de campo e observação participante. Os resultados evidenciaram precariedade habitacional, adensamento, ausência de saneamento, vulnerabilidade energética e 100% de dependência de transporte escolar com despertar às 4h/5h da manhã. Observou-se elevado índice de infrequência associado a agravos à saúde dos estudantes, como doenças respiratórias, gastrointestinais, cefaleia e febre, relacionadas à sazonalidade do Cerrado, à poeira, à fumaça das queimadas e à exposição ao frio e à chuva. Conclui-se que as visitas possibilitam um planejamento pedagógico humanizado, com foco na saúde do escolar.

Palavras-chave: educação do campo; visita domiciliar; saúde do escolar; determinantes sociais da saúde; projeto conhecer.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo constitui-se não apenas como modalidade de ensino, mas como campo epistemológico e político que emerge da luta dos movimentos sociais por uma escola que esteja NO campo e que seja DO campo, respeitando suas identidades, culturas e modos de vida (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). A escola do campo, enquanto espaço de formação humana, não pode ser concebida de forma dissociada das condições concretas de existência de seus educandos. A Rede Municipal de Ensino de Palmas -TO possui em sua estrutura 12 rotas de transporte escolar que atendem comunidades rurais localizadas em até 80 km da zona urbana, com características de chácaras, assentamentos e distritos. Historicamente, a escolarização ofertada a essas populações foi pautada em modelos urbano cêntricos, transpostos de forma

[4] Autora. Rede Municipal de Ensino de Palmas – TO. Escola Municipal de Tempo Integral João Beltrão - Palmas-TO - 2026

acrítica para o contexto rural, com pouca aderência às especificidades culturais e produtivas do território camponês (Arroyo, 2014). Tal desarticulação resulta em processos de ensino pouco significativos e em elevados índices de infrequência. Conforme preconiza o Decreto no 7.352/2010 e a Resolução CNE/CEB no 01/2002, que instituem a Política e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, o projeto político-pedagógico deve estar vinculado à realidade dos educandos. É a partir desse referencial que se insere o Projeto Conhecer, ação prevista no calendário oficial da Secretaria Municipal de Educação de Palmas, que disponibiliza transporte e alimentação para que as equipes pedagógicas realizem visitas domiciliares semestrais. A relevância deste relato justifica-se pela necessidade de compreender os determinantes sociais que interferem na permanência escolar. Segundo Buss e Pellegrini Filho (2007), as condições de moradia, saneamento, transporte e acesso a serviços de saúde configuram Determinantes Sociais da Saúde. No Cerrado tocantinense, a sazonalidade climática acentuada expõe os estudantes a agravos respiratórios e gastrointestinais (Confalonieri et al., 2016). Como afirma Paulo Freire (1979), "Uma educação sem esperança não é educação". As visitas domiciliares configuram-se como dispositivo metodológico de escuta, diagnóstico e acolhimento. Objetiva-se com este relato socializar a experiência das visitas domiciliares na rota Sargento Walter, problematizando seus fundamentos e seus desdobramentos, com foco central nas interfaces entre território, clima e saúde dos estudantes.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Aproximar a prática pedagógica da realidade sociocultural, familiar e de saúde dos educandos da escola do campo, por meio de visitas domiciliares semestrais do Projeto Conhecer, a fim de subsidiar o planejamento docente com um conhecimento mais amplo e contextualizado.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conhecer as condições de vida, trabalho e moradia das famílias; Identificar as dificuldades de acesso à escola e as implicações do clima e do território na saúde e na infrequência dos estudantes; Fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade; Revisar

e adequar as práticas pedagógicas a partir da realidade observada; Contribuir para a redução da evasão escolar.

3 METODOLOGIA

Trata-se de relato de experiência de natureza descritiva e qualitativa. O eixo central consistiu na realização de visitas domiciliares aos educandos da Educação do Campo, no âmbito do Projeto Conhecer, no período de fevereiro a junho de 2026. Foram acompanhadas cinco famílias residentes em assentamentos e chácaras do entorno da unidade escolar, na rota Sargento Walter, com distância média de 47,2 km. O critério de escolha considerou a infrequência e vulnerabilidade social identificadas pela equipe pedagógica.

A coleta ocorreu por meio de observação participante, escuta ativa, registro em diário de campo e questionário semiestruturado com eixos: condições de moradia, renda, trabalho no campo, acesso à saúde, transporte e apoio à aprendizagem. Por questões éticas e atendimento à LGPD, as famílias foram identificadas como Família 1 a 5. Respeitou-se a identidade e o consentimento para uso pedagógico das informações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CONDIÇÕES SOCIOTERRITORIAIS

Verificou-se heterogeneidade. Em uma unidade observou-se agravamento habitacional, com membros dormindo em barracas improvisadas, ausência de banheiro com descarte de dejetos a céu aberto e compartilhamento de espaço entre pessoas e animais. Em outra, com 5 moradores incluindo pessoa com deficiência e renda de 1 salário-mínimo, observou-se vulnerabilidade energética extrema: apenas uma tomada, ausência de geladeira e uso de gerador a gasolina. Em contrapartida, uma das residências destacou-se por organização e empreendedorismo rural, com criação de galinhas, tanque de peixes, comercialização de ovos e uso de quadro negro para apoio pedagógico. Em todas as famílias, a rotina inicia-se por volta das 4h da manhã, com deslocamento a pé por vários quilômetros em estrada de chão até o ponto de ônibus, com espera sem abrigo.

4.2 NOTA SOBRE A SAÚDE DOCENTE

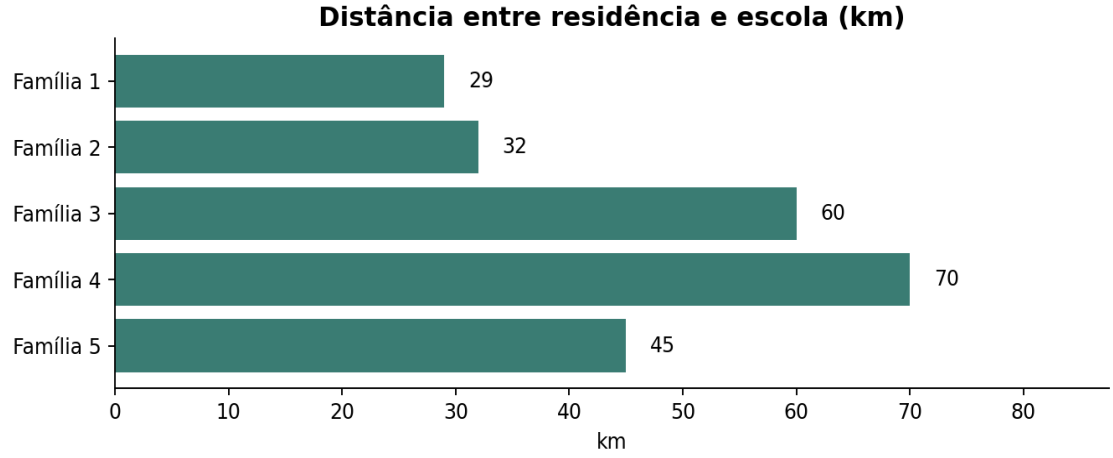
De forma breve, registra-se que o trabalho em território de campo expõe também a equipe docente às mesmas variações climáticas e às longas distâncias, podendo gerar desgaste físico temporário. Este aspecto não constituiu o foco central deste relato, que priorizou a saúde discente.

4.3 FOCO CENTRAL: CLIMA, SAÚDE E INFREQUÊNCIA DISCENTE

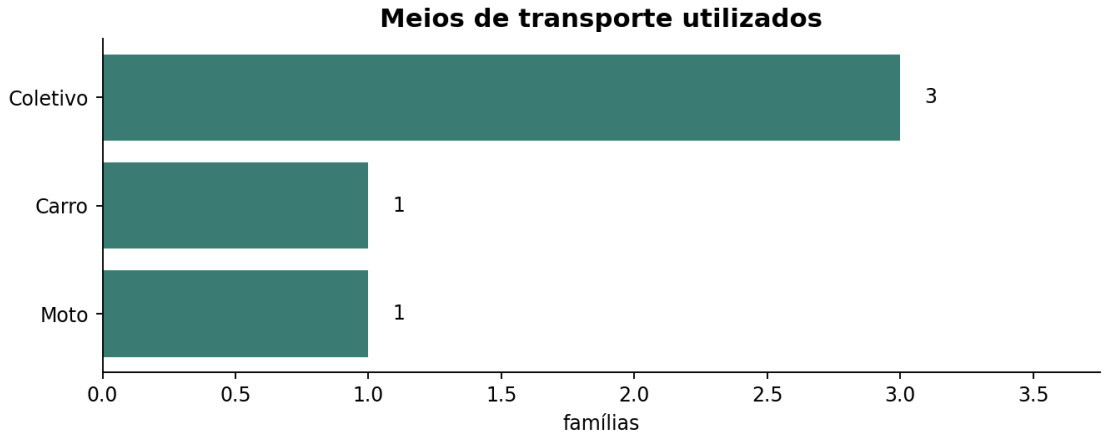
Este foi o achado central. As famílias relataram que a saída dos estudantes por volta de 5h da manhã, sob frio intenso, chuva e poeira, acarreta adoecimento recorrente. Foram frequentes os relatos de infrequência motivada por: gripes recorrentes, rinite alérgica, asma, pneumonia, bronquite, falta de ar, febre e resfriados prolongados. Na estiagem, período de queimadas no Cerrado, a fumaça intensifica os sintomas respiratórios. No período chuvoso, observam-se sintomas gastrointestinais como dores abdominais, diarreia, vômitos e cefaleia, relacionados ao consumo de água sem tratamento e às condições de saneamento. Demonstra-se que a infrequência não decorre de desinteresse, mas de determinação socioambiental. A criança que chega com uniforme sujo, molhado ou com sonolência intensa em sala, antes interpretada como desleixo, passa a ser compreendida como consequência direta do trajeto exaustivo.

4.4 GRÁFICOS DO PROJETO CONHECER

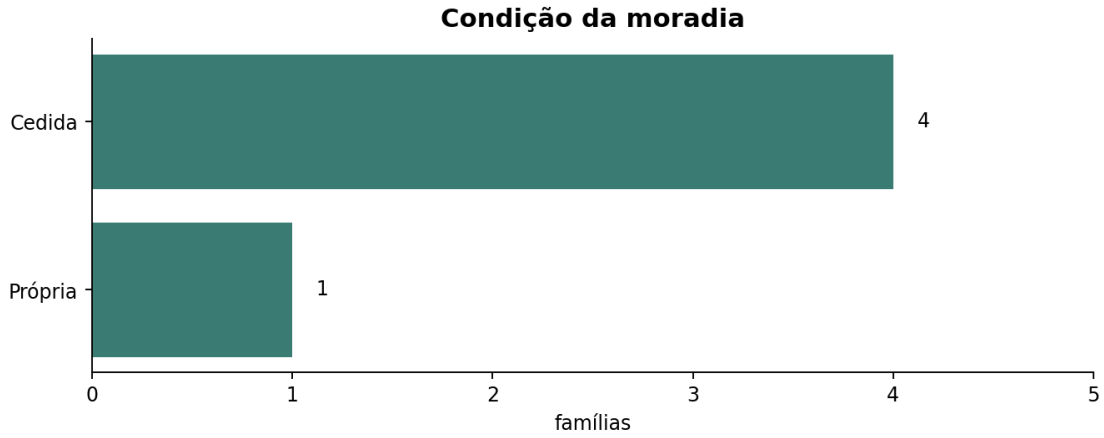
Levantamento realizado em abril de 2026 com cinco famílias da Rota Sargento Walter. Dados apresentados de forma agregada, preservando a identificação das famílias.



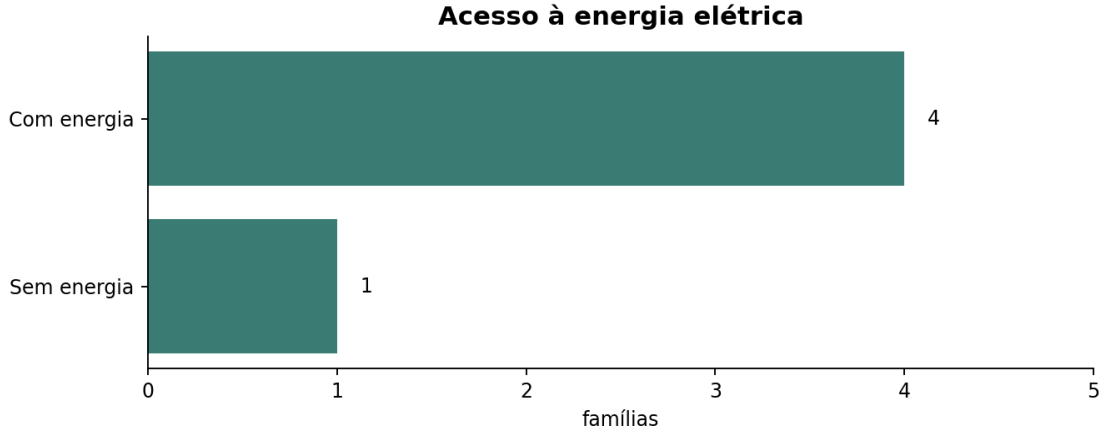
As distâncias variam de 29 a 70 km, com média de 47,2 km.



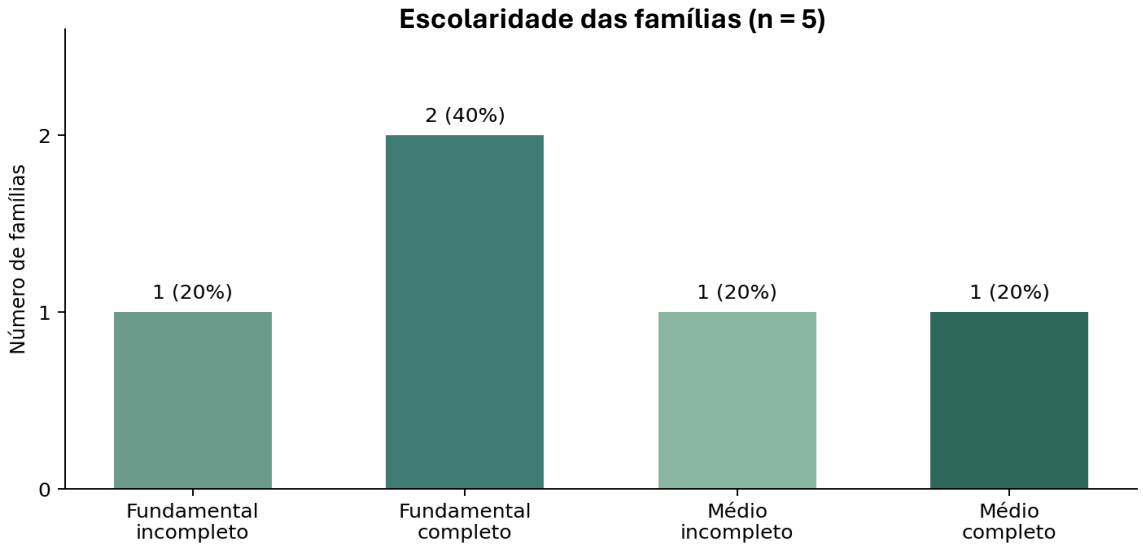
Três famílias (60%) utilizam transporte coletivo, uma utiliza carro e uma utiliza moto.



Quatro famílias residem em imóveis cedidos e uma em imóvel próprio.



Uma das cinco famílias relatou não possuir energia elétrica.



Duas famílias (40%) possuem Ensino Fundamental completo; uma (20%), Fundamental incompleto; uma (20%), Ensino Médio incompleto; e uma (20%), Ensino Médio completo.

4.5 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Os dados evidenciam distâncias significativas entre as residências e a escola, predominância do transporte coletivo e dificuldades de acesso a serviços de saúde e condições de deslocamento em estradas rurais. Essas informações contribuem para a compreensão do contexto das famílias e para o planejamento de ações pedagógicas contextualizadas.

Fonte: Dados coletados pelo Projeto Conhecer, Rota Sargento Walter, abril de 2026 (n = 5 famílias).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professoras da Rede Municipal de Ensino de Palmas, com atuação na Escola Municipal de Tempo Integral João Beltrão, tivemos a oportunidade de vivenciar de forma concreta e sensível os efeitos das visitas domiciliares ao longo do Projeto Conhecer na rota Sargento Walter. Essa experiência ultrapassou o caráter técnico de coleta de dados e possibilitou enxergar nossos educandos para além da sala de aula, com compreensão mais aprofundada de suas rotinas, de suas famílias, de suas potencialidades e dos desafios diários para o acesso e a permanência na escola. Durante as visitas às cinco famílias, constatamos realidades distintas que coexistem no mesmo território: de um lado, a vulnerabilidade extrema marcada pelo adensamento habitacional com moradia em barracas, ausência de banheiro e descarte de dejetos

a céu aberto, insegurança alimentar e energética com uso de gerador, e renda limitada a um salário mínimo para cinco pessoas; de outro lado, a potência do campo expressa no empreendedorismo familiar com criação de galinhas, tanque de peixes e comercialização de ovos, na organização comunitária e no uso de quadro negro improvisado para garantir o apoio pedagógico, demonstrando que o campo não é sinônimo de carência, mas de saberes e estratégias de sobrevivência. Um dos fatores que mais influenciou nossa prática foi compreender a interface direta entre território, clima e saúde. Verificamos que quanto maior a distância da escola e maior a proximidade das serras, mais vulnerável torna-se o educando às variações climáticas, com recorrência de doenças respiratórias adquiridas em decorrência da poeira na estiagem, da fumaça das queimadas e do frio intenso na zona rural. A rotina de acordar às 4h da manhã, caminhar quilômetros em estrada de chão e aguardar o ônibus às 5h da manhã sem abrigo expõe as crianças a gripes, asma, pneumonia, diarreia, vômitos e cefaleia, gerando infrequência que não pode ser lida como desinteresse. Esse contato direto modificou definitivamente nossa forma de planejar as aulas e de nos relacionar com os estudantes. Constatamos ainda que as famílias se sentiram profundamente acolhidas e valorizadas ao receber a escola em seu próprio espaço doméstico. Houve demonstração de satisfação e de gratidão por receber os profissionais que cuidam e ensinam seus filhos, o que fortaleceu a confiança entre docentes e comunidade. Esse vínculo refletiu-se em maior participação familiar no acompanhamento escolar, em melhoria da frequência, em mudança de postura dos educandos em sala e na parceria pelo processo educativo. Como desdobramento pedagógico direto desta experiência, a escola tem fomentado projetos contextualizados como piscicultura em caixa d'água, meliponários, horta escolar e feira do empreendedor rural, valorizando os saberes levantados nas visitas e promovendo a segurança alimentar. Conclui-se que essa prática vai além de uma ação pedagógica pontual prevista em calendário. Trata-se de um exercício constante, humanizado e necessário de escuta, de empatia e de compromisso ético e político com a realidade e com a saúde dos sujeitos do campo. Como educadoras, houve o desenvolvimento de maior sensibilidade, de olhar clínico-pedagógico e de preparo para a construção de uma escola que de fato dialogue com a vida no campo, reconhecendo que garantir o direito à educação no campo implica garantir condições dignas de vida, de moradia, de transporte e de saúde. Recomenda-se a continuidade e ampliação do Projeto Conhecer como política permanente da Rede Municipal de Ensino de Palmas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no 1**, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto no 7.352**, de 4 de novembro de 2010.

BUSS, Paulo Marchiori; PELLEGRINI FILHO, Alberto. **A saúde e seus determinantes sociais**. Physis, v.17, n.1, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In:* MOLINA et al. (org**.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, 2004.

CONFALONIERI, Ulisses et al. Mudança climática e saúde no Brasil. **Revista USP**, n.107,2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES TEÓRICAS E ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS

Aracelli Magalhães de Lucena
Eliane da Silva Cruz Gabriela
Kelly de Souza Guimarães

RESUMO

O presente artigo busca analisar e discutir as concepções de linguagem e de leitura e como essas concepções influenciam o processo de formação de leitores no contexto escolar, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa justifica-se pela necessidade de rompermos com práticas tradicionais centradas na decodificação, que impossibilitam a construções de sentidos e a formação de leitores críticos e autônomos. O objetivo central do estudo é discutir as diferentes concepções de linguagem e leitura que fundamentam o ensino de língua portuguesa, enfatizando a perspectiva sociointeracionista com base para práticas pedagógicas mais significativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórico-reflexiva fundamentada em autores que versam sobre a perspectiva sociointeracionista da linguagem e sobre práticas de letramentos, tais como Koch e Elias (2007), Kleiman (1989), Geraldi (1998), Bakhtin (1992), Freire (1989), Cosson (2006), Solé (1998) e outros. A fim de relacionar a teoria a prática, é apresentado uma proposta didática a partir da obra *Palavras Sapecas,* de Kátia Canton. Apresentamos como resultados que a leitura concebida enquanto prática interativa e social favorece a formação de leitores mais ativos, críticos e autônomos. Conclui-se que o ensino da leitura deve ultrapassar a mera decodificação linguística e deve assumir uma perspectiva discursiva e interacional.

Palavras-chave: leitura; linguagem; formação de leitores; anos iniciais.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira, a leitura configura-se nas aulas de língua portuguesa, como sendo uma das principais ferramentas para a formação cidadã de sujeitos. No entanto, as concepções que orientam esse ensino nem sempre possibilitam o pleno desenvolvimento de leitores críticos e autônomos, visto que, historicamente, a leitura foi frequentemente resumida a um mero processo de decodificação dos signos linguísticos. Percebe-se em diversos estudos e pesquisas, tais como os de Koch e Elias (2007), Antunes (2003), Geraldi (1998) e outros, que tal perspectiva ainda se mantém presente em diversas práticas pedagógicas, e que essas práticas limitam a compreensão do texto e restringe o papel

do leitor a um sujeito passivo, incapaz de contribuir para a construção dos sentidos dos textos diante da materialidade textual.

Assim sendo, torna-se primordial analisar e discutir as diferentes concepções de linguagem que embasam o ensino de língua materna, uma vez que estas influenciam diretamente as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Conforme nos indicam Koch e Elias (2007), a forma como a língua é concebida impacta diretamente a compreensão de texto, de sujeito e de construção de sentidos, e esta concepção pode tanto orientar o ensino para uma perspectiva normativa e estrutural quanto para uma perspectiva interativa e dialógica da linguagem.

Por conseguinte, o presente artigo tem como objetivo discutir as concepções de linguagem e de leitura que perpassam o ensino de língua portuguesa, com foco na perspectiva sociointeracionista, a qual compreende a leitura como uma atividade de construção de sentidos que se realiza na interação entre autor-texto-leitor. Nesta continuidade, busca-se, ainda, refletir sobre como essas concepções influência o processo de formação do leitor no contexto escolar, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

O estudo mostra-se relevante e justifica-se pela necessidade de ressignificarmos o ensino da leitura na escola, rompendo com práticas mecanicistas e promovendo situações de aprendizagem que valorizem a dimensão social, histórica e discursiva da linguagem. Destarte, conceber a leitura enquanto prática social significa reconhecer o papel ativo do sujeito leitor na construção dos sentidos e na participação efetiva nas práticas de linguagem que circulam socialmente.

A metodologia do estudo, caracteriza-se por ser uma de natureza teórico-reflexivo, fundamentada em autores que concebem a língua a partir da perspectiva sociointeracionista, bem como autores que versam sobre os letramentos tais como Koch e Elias (2007), tais como Koch e Elias (2007), Kleiman (1989), Geraldi (1998), Bakhtin (1992), Freire (1989), Cosson (2006), Solé (1998 e outros. Ademais, o trabalho apresenta uma proposta didática voltada aos anos iniciais do ensino fundamental, com base na obra Palavras Sapecas, de Kátia Canton, buscando articular teoria e prática no processo de formação de leitores críticos e autônomos.

Para fins de organização, o presente artigo está dividido em três seções principais: a primeira, dedica-se a fundamentação teórica sobre as concepções de linguagem e de leitura; a segunda, que discuti a relação entre letramento e formação de leitores no contexto escolar; e por fim, a terceira, que apresenta uma proposta didática voltada ao desenvolvimento da leitura lúdica e significativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

Discutir o processo de formação do leitor requer, primeiramente, uma reflexão acerca das concepções de linguagem que orientam as práticas do ensino de língua portuguesa no âmbito escolar. Essa reflexão torna-se pertinente pois a forma como a linguagem é concebida influencia diretamente a forma de compreender o texto, a leitura e principalmente o papel que o sujeito leitor assume. Tradicionalmente a educação brasileira tem sido atravessada por diversas perspectivas teóricas que fundamentaram o ensino de língua materna, influenciando diretamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, sobretudo na forma de conceber a leitura. Portanto, analisar e discutir estas concepções torna-se primordial para compreender a mudança de uma visão de leitura centrada na decodificação para uma perspectiva que a concebem enquanto prática social, processo de interação e construção de sentidos.

2.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE A LÍNGUA

Historicamente, a linguagem humana vem sendo idealizada, como define Ingedore Koch (2003), basicamente por três maneiras distintas, a saber, a linguagem como representação do mundo e do pensamento; a linguagem como instrumento de comunicação; e por fim, a linguagem como ação e/ou interação. Enumerando as concepções supracitadas, temos:

A primeira é a mais antiga, mesmo tendo atualmente seus defensores. Nesta, o homem, por meio da linguagem, representa e reflete seus pensamentos e seus conhecimentos de mundo, como um espelho refletindo seu pensamento por meio da linguagem. A linguagem está relacionada à construção de um sujeito único, central e senhor de todo o dizer "O sujeito é psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações" (Koch 2003, p. 13). A linguagem é encarada como um dom, ou seja, quem não escreve bem é porque não sabe pensar. Essa concepção da linguagem parte de um mundo que é criado a partir da consciência autônoma de um único ser que detém todo o conhecimento.

A prática docente que concebe a linguagem como expressão do pensamento privilegia o ensino a partir de conceitos da gramática normativa volta-se para o domínio da metalinguagem. A gramática prescritiva ou tradicional estava em voga nesta percepção da linguagem. O foco eram as regras gramaticais impostas por essa gramática que buscava alcançar

o falar e escrever bem de acordo com norma culta/padrão. Aqui, não há espaço para apreciação do contexto ou da realidade de uso. Nesta perspectiva a linguagem passa de dom a competência inata de cada falante da língua e a sua função social é a transmissão de informações – codificação e decodificação dos signos linguísticos.

A segunda concepção, entende a linguagem única e exclusivamente como um código, como instrumento de comunicação, no qual o emissor informa a um receptor uma mensagem. A linguagem é entendida como meio final para comunicar a língua, que por sua vez, é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (Travaglia, 1996, p. 22). O estudo da linguagem é apartado de seu uso real, não considerando os interlocutores muito menos a situação comunicativa e o momento histórico em que está acontecendo.

Por último, a terceira concepção da linguagem concebida como sendo uma atividade de interação entre indivíduos, o que torna possível as mais diversas trocas durante os atos comunicativos em uma sociedade. Diferente das demais concepções da linguagem, esta leva em conta o contexto e as interações verbais, tornando-os referências de análise da língua. A linguagem aqui é vista como um lugar de interação humana e através dela o sujeito realiza ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o sujeito, mais do que transmitir informações, age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala, assim concebe a língua como sendo um conjunto de práticas sociais da linguagem que são social, histórica e ideologicamente situadas nas mais diversas esferas comunicativas da ação humana, como afirma Bakhtin (2009, p. 4)

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (Bakhtin, 2009, p. 4).

Nesta perspectiva, a linguagem é concebida como processo de interação ininterrupta que ocorre entre os interlocutores e não só estabelece comunicação, mas também interação social.

A seguir dissertaremos sobre as concepções de leitura e como estas relacionam-se com as concepções de língua. Vejamos.

2.3 CONCEPÇÕES DE LEITURA: DA DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

O ensino da leitura, no contexto escolar brasileiro, está intimamente relacionado às aulas de língua portuguesa. Espera-se desse ensino que os alunos sejam capazes de relacionar fala e escrita e decodificar grafemas, fonemas, palavras, frases e por fim o texto. Por um longo período de tempo, predominou no contexto escolar uma concepção de leitura centrada na decodificação do código linguístico escrito, privilegiando o reconhecimento de letras, sílabas e palavras em detrimento da construção de sentidos

Todavia, é importante destacar que a leitura vai muito além do que apenas decodificar símbolos linguísticos, trata-se de um processo interativo que envolve autor, texto e leitor, mobilizando diferentes tipos de conhecimentos como os linguísticos, os textuais e os conhecimentos prévios do sujeito. Nessa relação de construção de sentidos, o leitor estabelece conexões entre o texto lido e suas experiências, posicionando-se criticamente diante da realidade e ampliando suas possibilidades de atuação no mundo. Portanto, a leitura constitui-se enquanto prática social da linguagem, por meio da qual os indivíduos interagem, compartilham significados, e participam ativamente das diversas esferas sociais.

Nesta perspectiva, notadamente, o ensino da leitura e os processos de formação de leitores estão intrinsecamente imbricados nas concepções de linguagem e de leitura que fundamentam a prática pedagógica. Isso ocorre porque toda ação docente é orientada por determinadas concepções acerca da língua, da linguagem e de suas formas de uso social.

Ao optar por uma determinada concepção de linguagem e de leitura, o professor assume também uma posição social, política e ideológica, que se reflete em suas escolhas metodológicas e consequentemente nos objetivos que este atribui ao ensino de língua materna. Assim, a forma como compreende-se a língua e os processos de construção de sentidos influência diretamente as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula e, consequentemente, a formação dos leitores.

Com o intuito de compreender as diferentes concepções de leitura e sua relação com as concepções de linguagem, faz-se necessário discutir os pressupostos teóricos que as fundamentam. Neste sentido, buscamos identificar a perspectiva que mais se aproxima da compreensão de leitura defendida com Koch e Elias (2007), para quem a língua possui natureza interacional e dialógica. Neste contexto, autor e leitor são instituídos enquanto sujeitos sociais que participam ativamente da construção dos sentidos. Assim, a leitura e a formação de leitores devem ser compreendidas a partir de uma abordagem dialógica da linguagem, na qual os

sentidos não estão prontos no texto nem se encontram exclusivamente no leitor, mas são construídos na interação entre texto e sujeito.

De acordo com Koch e Elias (2007), as concepções de leitura estão diretamente relacionadas às concepções de língua, texto e sujeito que as sustentam. conforme a concepção adotada as práticas de leituras poderão enfatizar o autor, o texto ou a interação entre autor-texto-leitor. A seguir, apresentaremos essas diferentes concepções.

A concepção de leitura com foco no autor, para Koch e Elias (2007), caracteriza-se basicamente pela captação de ideias do autor, sem levar em consideração os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, o enfoque é o autor e suas intenções. Nesta perspectiva, a leitura consiste na captação das ideias pretendidas pelo autor, de modo que os sentidos se encontram centradas em suas intenções comunicativas. Conforme destaca Menegassi (2010), "o autor é visto como um "ego" que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja "captada" pelo leitor da maneira que foi idealizado, sem modificações" (Menegassi, 2010, p. 168). O texto é tomado enquanto produto acabado-lógico do pensamento do autor, aqui não há, portanto, espaço para uma participação ativa do leitor na construção dos sentidos, uma vez que sua função se limita à recuperação das intenções autorais, restando ao leitor assumir um papel passivo.

Essa concepção de leitura está associada com concepção de língua enquanto representação do pensamento. Segundo Geraldi (1984) essa perspectiva pressupõe um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas intenções. Nessa direção, como afirmam Koch e Elias (2007), o autor produz uma representação mental que espera ser compreendida pelo leitor tal como foi concebido.

Em contraposição à concepção de leitura centrada no autor, Koch e Elias (2007), definiram a concepção de leitura com o foco no texto. Nesta perspectiva o foco está no texto, em sua linearidade, aqui o leitor limita-se tão somente na materialidade textual e a construção de sentido está limitada ao que está dito no texto, como nos indica Koch e Elias (2007, p. 10), "cabe ao leitor o reconhecimento do sentido das palavras do texto". Essa concepção de leitura relaciona-se com a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, como nos indica Geraldi (1984). Aqui o código linguístico é priorizado, bastando somente ao leitor o conhecimento e domínio desse código e o texto é visto como produto da codificação do autor a ser decodificado pelo leitor, ou seja, a língua é um código resumido a um instrumento de comunicação.

Rompendo epistemologicamente com as visões de leituras anteriores, a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor pauta-se em perspectiva enunciativa,

sociointeracionista e textual-interativa, na qual a construção de sentidos emerge da interação entre autor, texto e leitor, sendo o texto o lugar de encontro e de constituição dos interlocutores. Em síntese, o sentido do texto, nessa abordagem, é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação (Koch e Elias, 2007, p. 11). Acerca da leitura, nessa concepção, as autoras nos indicam que:

> A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Aqui a leitura é vista enquanto processo dialógico, no qual os participantes encontram-se no texto e a construção de sentido se estabelece nesta relação de interação. A construção de sentido dar-se-á com base em elementos linguísticos presentes na superfície do texto, porém faz-se necessário a mobilização de uma gama de conhecimentos prévios do leitor. Essa concepção de leitura relaciona-se com a concepção de língua enquanto interação, que entende que a linguagem é, pois, lugar de interação humana e comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre os interlocutores. Concordamos, pois, com Bakhtin, apud Koch e Elias, 2007, quando diz que:

> O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido 'não está lá', mas é construído, considerando-se, para tanto, as 'sinalizações' textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude 'responsiva ativa'. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, uma vez que 'toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz'." (Bakhtin, 1992, p. 290).

Por essa razão, este trabalho ancora-se na concepção sociointeracionista da linguagem e leitura, por compreendermos ser a perspectiva que melhor favorece práticas significativas de ensino de língua materna e de leitura, bem como da formação de leitores críticos, reflexivos e participativos. Nesta abordagem, a leitura é entendida enquanto prática social da linguagem, por meio da qual os sujeitos constroem sentidos em situações concretas de interação. Assim, o ato de ler não se restringe à identificação de informação presentes no texto, mas envolve a mobilização de conhecimentos linguísticos, textuais e socioculturais, o que possibilita o leitor dialogar com discursos que circulam socialmente. desse modo, a construção de sentidos resulta da interação entre autor-texto-leitor, sendo este último um sujeito ativo no processo de leitura.

Posto isto, dissertaremos a seguir sobre a leitura e o processo de formação de leitores no contexto escolar reforçando a perspectiva sociointeracionista da linguagem relacionando esse processo de formação de leitores com as praticas de linguagem que antecede o acesso a

escolarização, valorizando as praticas sociais de leitura e toda a bagagem sociocultural que os alunos possuem. Nesta continuidade, abordaremos, também, o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, defendendo que este ensino deve aproximar-se da realidades dos alunos de modo lúdico, interativo e significativo.

2.4 LEITURA, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES NO CONTEXTO ESCOLAR

A leitura é uma prática social que ultrapassa os limites da sala de aula e ganha forma nos encontros e desencontros do cotidiano. Antes de passarem pelo portão da escola, as crianças convivem com um ambiente letrado, tendo acesso a placas de trânsito, embalagens de alimentos, de telas de celulares e livros que manuseiam. Essa vivência mostra que a leitura não acontece apenas nos espaços escolares, mesmo que seja na instituição que se deva aprofundar esse aprendizado de maneira intencional.

Na escola, essa realidade aparece em situações simples: quando a criança reconhece o próprio nome em uma lista, tenta ler um aviso no mural, identifica uma palavra em um cartaz ou pergunta o que está escrito em determinado espaço da sala. Esses pequenos gestos mostram que a leitura já faz parte da vida do aluno antes mesmo de ser trabalhada formalmente pelo professor.

Portanto, ignorar o conhecimento que o aluno traz de fora é um erro que a escola precisa reconhecer, é necessário valorizar os saberes e as experiências que o aluno traz consigo, pois ele não chega à sala de aula como uma folha em branco, ao contrário, ele participa de práticas sociais de linguagens de sua comunidade e assim constrói sentidos a partir dessas relações. Quando o ensino não considera essa realidade, a leitura acontece de maneira mecânica, muitas vezes sendo limitada a mera resolução de exercícios para localização de informações explícitas em um texto. Por outro lado, quando a prática de sala de aula valoriza o conhecimento do aluno, esse ambiente fica mais favorável para o desenvolvimento de uma leitura com significado para o estudante.

Afinal, ler, não se resume ao reconhecimento de letras e sílabas, embora o domínio do sistema alfabético seja indispensável para a formação do leitor, é importante também ter outras habilidades, como, fazer inferências, ativar conhecimentos prévios, fazer antecipações, relacionar textos e compreender o propósito de quem escreve. Na prática da sala de aula, isso pode ser percebido quando dois alunos leem o mesmo texto e chegam a compreensões diferentes, pois cada um mobiliza experiências, conhecimentos e expectativas próprias. Como bem

apontam Koch e Elias (2006) a leitura é uma atividade de produção de sentidos, na qual o leitor participa ativamente do processo de compreensão, entendendo que o significado de um texto não está pronto, esperando para ser extraído de maneira passiva, ele ganha vida no encontro dinâmico entre o leitor, o texto, o autor e as condições em que a mensagem foi gerada.

Essa compreensão se aproxima também dos estudos de Kleiman (1989; 2004) que define a leitura como um processo interativo e socialmente situado, que depende diretamente das intenções, das expectativas e do conhecimento prévio de quem lê. Assim, as práticas escolares precisam estar vinculadas a situações reais do uso da língua, de modo que o aluno perceba sentido no que lê e compreenda que o texto tem uma função social. Porém, se a leitura for tratada apenas como tarefa de sala de aula para atribuir uma nota, perde-se a capacidade de torná-la caminho para a participação social, deixando de relacioná-la às necessidades comunicativas do sujeito. O grande desafio da escola é justamente aproximar o ensino da leitura das práticas de vida dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e linguístico.

Ao fazer essa mediação, o professor contribui para que o aluno compreenda que ler não é apenas uma atividade escolar, mas que lhe permite refletir, questionar, interpretar e agir no mundo (Kleiman, 2004; Freire, 2003). No fim das contas, a leitura se consolida como uma prática de cidadania, em que o papel do educador ultrapassa o ensino técnico da leitura para se tornar uma ponte essencial entre o conhecimento escolar e a leitura crítica da realidade.

À luz da perspectiva sociointeracionista, conceber a leitura como prática social significa dizer que a formação do leitor não ocorre de maneira espontânea, mas resulta de experiências de interação entre textos-sujeitos nas diferentes práticas de linguagem ao longo de sua vida e do processo de escolarização. Neste sentido, a escola assume papel fundamental possibilitar situações de leitura que ultrapassem a mera decodificação e favoreçam a construção coletiva de sentidos, a reflexão crítica e a participação social ativa dos estudantes.

2.5 LEITURA ESCOLAR E PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

A relação entre as leituras propostas pela escola e aquelas que acontecem na sociedade é um dos grandes desafios na formação de leitores. No cotidiano da sala de aula, é comum que o trabalho com os textos fique preso em atividades repetitivas e mecanicistas, em que o texto é usado apenas como mero pretexto para o ensino isolado de regras gramaticais. Como consequência disso, os estudantes tendem a encarar os livros como uma obrigação a ser cumprida, e não como uma prática prazerosa, capaz de ampliar sua compreensão da realidade.

Fora dos muros da escola, a dinâmica é outra. As pessoas leem para se comunicar, então, compreender a leitura como uma prática do cotidiano, significa dizer que a leitura não acontece de forma isolada, pois ela está presente nas relações sociais, nas necessidades diárias e nas experiências dos sujeitos. Essas práticas nos mostram que os estudantes estão em contato permanente com diferentes textos e discursos, por isso, é necessário entender que o aluno chega à escola trazendo vivências anteriores, no entanto, esse repertório sociocultural muitas vezes deixa de ser considerado pela escola, que insiste em manter uma visão estreita sobre o que vale a pena ser lido.

Então, cabe à escola estabelecer pontes intencionais entre as leituras do cotidiano do aluno e as do ambiente escolar. Isso não significa abandonar os textos acadêmicos, mas aproximá-los das experiências reais dos estudantes. Trata-se de revelar a função social de cada gênero: a literatura, por exemplo, pode favorecer a imaginação; o texto jornalístico pode contribuir para a leitura crítica da realidade; já os textos instrucionais, argumentativos e/ou digitais ajudam o aluno a compreender que a linguagem atua de diferentes maneiras nas esferas sociais.

Nos anos iniciais essa compreensão se torna ainda mais importante, pois os alunos estão em processo de alfabetização. Elas podem ainda não dominar o sistema alfabético, mas já participam de práticas de leitura quando observam, interpretam, reconhecem símbolos, formulam hipóteses, atribuindo significado aos textos que estão à sua volta. Por isso, é comum que a criança ainda não leia convencionalmente todas as palavras, mas consiga levantar hipóteses, reconhecer imagens, antecipar sentidos e explicar o que imagina estar escrito. Por isso que o trabalho com o texto nessa fase precisa estar articulado com as leituras que os alunos realizam em casa, na comunidade, nas brincadeiras, nas histórias que ouvem, assim a aprendizagem ganha mais sentido e contribui para a formação de um leitor autônomo.

Geraldi (1986) adverte que a aula de língua portuguesa precisa ser um espaço de interação, e não apenas de transmissão de regras. Para o autor:

> A leitura não é um ato de mera decodificação de sinais gráficos, mas uma atividade de produção de sentidos. Ler envolve o confronto entre o mundo do leitor e o mundo do autor, transformando o ato de ler em uma interlocução ativa na qual o sujeito leitor reconstrói o texto a partir de suas próprias vivências e saberes. (Geraldi, 1986, p. 92)

Luiz Antônio Marcuschi concorda com essa perspectiva ao tratar a linguagem como atividade social e interativa. Para o autor, os textos não surgem do nada, eles nascem em práticas sociais concretas e cumprem funções específicas, isso significa que todo texto tem uma intenção.

Pensando nisso, ensinar leitura exige apresentar aos alunos as condições em que os textos

circulam e seus objetivos. Eles precisam entender porque leem, para que lêem e como aquele texto pode ajudá-lo a participar de uma determinada prática de linguagem, ao escrever um bilhete para alguém, por exemplo, ele comunica algo que deseja. Quando a leitura atende a uma necessidade real de interlocução, ela deixa de parecer um castigo ou uma tarefa sem propósito e a escola diminui a distância entre o lê para cumprir uma atividade e o lê para existir no mundo.

A formação do leitor exige que o aluno tenha contato com repertório variado com diferentes intenções de comunicação, favorecendo a realização de atividades com mais significado que fortaleçam a relação entre cidadania, leitura e conhecimento do mundo. Esse movimento implica reconhecer o protagonismo desse estudante no processo de aprendizagem, pois ele é um sujeito que interpreta, questiona, faz inferências e constrói significados, a escola não pode ignorar de onde esse estudante vem.

O professor nesse processo atua como mediador ao escolher os gêneros diversificados e propor situações desafiadoras aos alunos. É preciso que ele entenda que formar leitores não significa ensinar técnicas de decodificação, o aluno precisa ser capaz de acessar informações, reconhecer diferentes pontos de vista, problematizar situações e participar de forma consciente do seu meio social.

Pensar o aluno como agente dessa sociedade é entender que ele pode lê o mundo, antes mesmo de ler os textos, pois então poderá produzir sentido a partir do lugar em que ocupa. Assim, a leitura pode ultrapassar os limites da sala de aula e se afirmar como uma prática capaz de ajudar o aluno a compreender melhor a realidade em que vive. Quando ensinada como uma experiência de sentido, e não apenas como tarefa escolar, ela contribui para a formação de leitores mais críticos, criativos e participativos.

2.6 INFÂNCIA, LEITURA E REALIDADE: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

A formação de leitores inicia-se muito antes da apropriação convencional da escrita a partir do acesso a escolarização, pelo contrário, essa formação é construída nas interações que a criança estabelece com as diversas manifestações da linguagem, com os livros e com os diferentes eventos de letramento os quais é exposto. Assim sendo, a educação infantil desempenha papel decisivo ao possibilitar experiências significativas de leitura capazes de despertar o interesse, a imaginação e a construção de sentido.

Ademais, a leitura é uma ferramenta primordial no processo de ensino aprendizagem, sendo responsável pelo desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Deste modo, é

fundamental que o professor incentive o gosto pelos livros desde a primeira infância, com o intuito de desenvolver suas habilidades. Nesse viés, já nos primeiros contatos da criança com o ambiente escolar, consideramos a contação de histórias uma importante ferramenta. Nessa prática, a imaginação é aguçada, e as crianças despertadas desenvolvem o pensamento e a argumentação.

É notório que há uma disposição precoce das crianças em participar das rodas de história, como afirma o RCNEI (1998, p. 135): "As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura". Para tanto, é preciso que o professor ensine, de forma prazerosa, o que é uma contação de história, como acontece e para que serve, trabalhando com intencionalidade e sabendo que tais momentos possibilitam não apenas a interação com o decente e as demais crianças, mas também, o desenvolvimento da atenção, da percepção, da imaginação e de argumentos peculiares que talvez não acontecessem em outro momento fora desse espaço da leitura. Mesmo tratando-se de crianças pequenas, que não conseguem ler, ao ouvir e assimilar as personagens, conceitos apresentados e o contexto da história, elas conseguem expor seus sentimentos de maneira significativa. É uma partilha potente, que possibilita o princípio de futuros grandes leitores.

Neste sentido, a contação de história é uma prática que, de forma lúdica, faz com que a criança se desenvolva social, cultural e criticamente. Isto é, ela começa a perceber diversas maneiras de se comunicar e vários modos culturais que são apresentados de forma singular em cada história ouvida e cantada.

Nesse viés, a educação infantil configura-se como o espaço em que as crianças se encontram mais abertas e propícias à compreensão desse universo. Para tanto, é preciso apresentar a leitura de forma próxima à prática cotidiana, para que elas percebam que muitas histórias presentes nos textos, não se distanciam de suas rotinas. De acordo com Cramer e Castle (2001, p. 107), "o objetivo básico do professor em incentivar a leitura deve esforçar-se para tornar a leitura uma atividade útil, valiosa e desejável". Deste modo, quando apresentada para os estudantes de forma obrigatória, a leitura tende a não ter bons resultados, tornando as crianças desinteressadas e desmotivadas. Sendo assim, é crucial compreender a importância da metodologia usada pelo docente, pois ele é o principal agente nesse processo.

Ao mencionarmos o quanto é necessário apresentar para às crianças a contação de história de forma prazerosa e atrelada a acontecimentos do seu mundo real, estamos introduzindo, para além da imaginação, conceitos que estimulam a sua percepção acerca de temas presentes e pertinentes de serem discutidos. Todo esse processo inicial, fundamenta uma excelente base para inserção da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais as

leituras serão mais carregadas de sentido e com propósitos voltados à compreensão e, posteriormente, à produção textual. É válido ressaltar que, quando a leitura significativa é bem trabalhada na Educação Infantil, as crianças terão maior facilidade para ler e compreender os textos, além vivenciarem esse processo de maneira mais prazerosa, por já possuírem contato com os livros desde os primeiros passos na pré-escola. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 8), a "leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo". De fato, a capacidade de relacionar a leitura escolar com esse mundo desenvolve-se a partir do letramento.

É justamente essa prática de letramento que os docentes devem incentivar nos estudantes, ou seja, o entendimento de que a leitura realizada na sala de aula depende do mundo externo a ela. Nesse sentido, Freire (1996) propõe uma prática que se inicia a partir da compreensão do contexto em que se vive. O que de fato, se configura como essencial no processo de letramento dos estudantes e em sua formação proficiente. É necessário que se faça um trabalho pautado em práticas de leitura e escrita que favoreçam a criatividade, a expressão e a comunicação.

Sabemos que, dentro e fora do espaço escolar, espera-se que o estudante compreenda o que está sendo lido; essa é a realização do letramento tão discutido e buscado na Educação Básica. No entanto, espera-se, para além dessa realidade, que se compreenda a importância do letramento não apenas para compreensão de textos no meio acadêmico, mas também, para que na leitura de mundo, esse indivíduo saiba viver em sociedade e para a sociedade.

Ao mencionarmos a escola, percebemos que a leitura não se desassocia da escrita e que ambas são de suma importância para o desenvolvimento das habilidades exigidas em cada série. No entanto, em grande parte das atividades, a ênfase maior recai sobre a escrita. Essa não é uma realidade isolada; é comum observarmos instruções para a escrita padrão. Contudo, para que se alcance a escrita desejada, é necessário que os estudantes compreendam o que escrever, como escrever e para quem escrever. É preciso que haja um diálogo entre o autor e o leitor. Ou seja, o texto, por si só, não tem significado; ele só ganha sentido quando o leitor passa a atribuir sentido às ideias apresentadas. De fato, a leitura é uma interação entre autor e leitor, e cada indivíduo atribui sentidos próprios àquelas linhas.

Nessa conjuntura, a leitura crítica de um texto depende do conhecimento prévio que se tem. Isto é, para que se possa ler, conhecer o conteúdo e posicionar-se criticamente diante de um texto, é preciso que se tenha essa leitura de mundo, para que não haja apenas a decodificação daqueles escritos. Por isso, o trabalho com o letramento deve ser enfatizado desde os primeiros anos da criança na escola.

Com o intuito de materializarmos um ensino da leitura que seja verdadeiramente

significativo e que aproxime os alunos de suas práticas reais de leitura, apresentaremos uma proposta didática de ensino da leitura sobe a perspectiva sociointeracionista no 1º ano do ensino fundamental. Vejamos a seguir.

2.7 BRINCANDO COM AS PALAVRAS: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM A OBRA: PALAVRAS SAPECAS, DE KATIA CANTON

No processo de alfabetização, fortalecem-se práticas significativas que visam aprimorar as competências já desenvolvidas na educação infantil. Nesse contexto, a escola, nos anos iniciais, configura-se como um espaço de aproximação da criança com o universo da leitura e de imersão nas práticas de escrita

Diante do exposto, buscando o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes, elegemos a obra "Palavras sapecas", de Katia Canton, cuja composição apresenta um universo lúdico e interativo que possibilita trabalhar o reconhecimento das palavras, por meio da brincadeira de trocar letras. Através dessa prática, os estudantes terão contato com as palavras de forma concreta e divertida, participando ativamente da construção do conhecimento.

Por meio dessa obra, objetivamos oferecer textos lúdicos e criativos que estimulem a curiosidade e o prazer pela leitura. Assim, promover o desenvolvimento da oralidade, produção e compreensão textual e o desenvolvimento das competências essenciais do processo de alfabetização.

Para dar suporte à nossa proposta, utilizaremos as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), a qual oferece ao professor uma proposta didática fundamentada em "antes, durante e depois da leitura". Para trabalhar essa obra, propomos a seguinte proposta didática a ser realizada numa turma do primeiro ano do ensino fundamental:

Passo a passo da aplicação da proposta:

Antes da leitura

Motivação/objetivo: Nesse primeiro momento, denominado "antes da leitura", o professor deverá apresentar a capa do livro, em seguida a obra e a autora, chamando a atenção para a ilustração, o título e os objetos. Os estudantes logo perceberão que a capa ilustra palavras. Em seguida, deve-se realizar uma roda de conversa sobre os elementos que as crianças observaram, como as ilustrações, cores, formas e as palavras rimadas como Pato/Jato. Vale

salientar que, já na capa, temos a troca das letras “P” e “J” para evidenciar que a troca das letras produz uma nova palavra.

Amparados nesse jogo de palavras, solicitar que os estudantes também realizem um jogo com letras. Serão entregues massinhas de modelar, organizadas por cores, e solicitado que eles comecem a modelar letras e, em seguida, juntá-las para formar uma palavra. Logo, sugerimos que as crianças realizem a leitura dessas pequenas palavras e troquem com os colegas as sílabas para formar novas palavras. Como, nesta etapa, as crianças ainda não dominam totalmente a escrita, iremos iniciar com aquelas mais fáceis de compreender e escrever.

Durante a leitura

Neste momento, as crianças devem estar organizadas em círculo, se possível, num cantinho da leitura com tapete e almofadas, criando um ambiente acolhedor. Será realizada a leitura pela professora, a qual formulará perguntas e incentivará previsões. Exemplo:

1. Antes de iniciarmos a leitura, vocês imaginam o que são palavras sapecas?
2. Por que temos um pato de um lado e um pato com um jato do outro lado?
3. Essas palavras são parecidas? Qual letra aparece em uma palavra que não aparece na outra?

Durante toda a leitura, devem-se realizar as pausas necessárias para a recapitulação de algumas informações, como também coletar opiniões acerca dos próximos acontecimentos da história.

Depois da leitura

Neste momento, apresentamos a atividade para os alunos, explicando, a partir do que foi lido e compreendido, o que será desenvolvido por eles, mediado pela professora. Finalizando essa proposta de sequência didática para o ensino de compreensão leitora, Solé (1998) sugere que

A partir da leitura, podem ser realizadas numerosas tarefas, cujo o interesse depende do projeto global de trabalho de cada professor. A título de exemplo: reescrever diálogos da história em prosa ou pensar em um final menos tenebroso; elaborar o “retrato robô” dos personagens mais significativos, etc.” (Solé, 1998, p.188)

Amparados nessa constatação, observamos que o professor segue sendo mediador no processo. Para tanto, sugerimos que a atividade seja elaborada de forma a trabalhar a escrita

dos estudantes atrelada à ludicidade, explorando, para além do texto, a escrita criativa de cada um.

Sugerimos que o professor realize, junto com os estudantes, um mini livro intitulado “Palavras que desenham o mundo”, explicando que as palavras têm o poder de nomear todas as coisas e que, na produção dos minilivros, eles poderão escrever e desenhar, brincando com as palavras, assim como a autora fez na obra lida.

A proposta será organizada de forma que cada página da produção dos estudantes tenha uma ilustração com uma frase, ou uma palavra. Eles devem ficar à vontade para realizar uma rima com essas palavras ou simplesmente identificar o objeto desenhado, realizando sempre essa ponte do desenho para a escrita, intensificando a importância de ler e escrever nessa nova fase dos anos iniciais.

3 CONCLUSÃO

O objetivo geral que norteou o presente estudo foi o de analisar e discutir as concepções de linguagem e de leitura que fundamentam e embasam o ensino de língua portuguesa, destacando a perspectiva sociointeracionista como base para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo das reflexões desenvolvidas, evidenciou-se que as concepções de linguagem adotada pelo professor orientam diretamente a escolha da concepção de leitura assim como as práticas pedagógicas de leitura e influenciam a forma como o estudante se relaciona com o texto e maneira como este constrói sentido.

A partir das discussões realizadas compreende-se que a leitura não pode ser reduzida ao mero reconhecimento e à decodificação de signos linguísticos, sob pena de tornarmos o processo de leitura ao mecânico e sem reais significados. Em conformidade com os pressupostos teóricos de Bakhtin (1992), Koch e Elias (2007), Kleiman (1984), Geraldi (1998), defendeu-se a leitura como prática social, interativa dialógica, na qual os sentidos são construídos na interação entre autor-texto-leitor, considerando os conhecimentos prévios, as experiências socioculturais e principalmente os contextos de produção e circulação dos discursos. Nesse viés, formar leitores significa criar condições para que os alunos participem de maneira crítica e ativa das práticas sociais de linguagem, desenvolvendo competências de interpretação, reflexão crítica e participação cidadã.

Nesta perspectiva, também se evidenciou que aproximar as práticas de leitura vivenciadas dentro e fora da escola constitui-se como sendo um elemento primordial para que o ensino se torne mais significativos. Reconhecer e valorizar os saberes que os estudantes trazem

de suas experiências e articulá-los aos diferentes gêneros discursivos possibilita a construção de aprendizagens contextualizadas, o que contribui para que a leitura se torne verdadeiramente uma prática efetiva de produção de sentido e não se limite apenas uma mera obrigação escolar.

Nesse contexto, a proposta didática elaborada a partir da obra *Palavras Sapeca*s, de Katia Canton, buscou materializar os pressupostos teóricos amplamente discutidos ao longo do estudo, apresentando possibilidades de práticas pedagógicas que valorizem a ludicidade, a interação e o protagonismo dos estudantes frente ao processo de alfabetização e formação de leitores já nos anos iniciais do ensino fundamental. Conquanto tenha caráter propositivo e não seja resultado de uma aplicação em contexto prático escolar, a proposta apresentada oferece subsídios que podem contribuir para a organização de práticas de leitura mais significativas.

Destarte, conclui-se que a formação de leitores críticos, autônomos exige que a escola assuma a leitura enquanto prática social da linguagem, superando metodologias centradas exclusivamente na decodificação, promovendo, assim, situações de interação que aproxime os sujeitos leitores de práticas reais. Espera-se que que as reflexões e discussões feitas neste trabalho contribua, de sobre maneira par ampliar os debates acerca do ensino da leitura e incentivem práticas pedagógicas compromissadas com a formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e atuar criticamente nas diferenças esferas da vida social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANTON, Katia. **Palavras sapecas**. Ilustrações de Gabriela Gil. São Paulo: Carochinha, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRARI, Pri. **Coisa de menina**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa. In: GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (org.). **Leitura: compreensão e interpretação de textos em Língua Portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Berliner. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

O ENSINO DA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA ABERTA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aracelli Magalhães de Lucena
Eliane da Silva Cruz
Gabriela Kelly de Souza Guimarães

RESUMO

O presente artigo discute o ensino da escrita na Educação Básica a partir da perspectiva dos gêneros discursivos, compreendendo a linguagem como prática social e interativa. O estudo tem como objetivo refletir sobre as contribuições do gênero carta aberta para o desenvolvimento da escrita argumentativa e para a formação de estudantes críticos, participativos e socialmente atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada nas contribuições de Bakhtin (2003), Geraldi (1997), Koch (2000; 2006), Antunes (2003), Freire (1970), além das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. Inicialmente, discutem-se as concepções de linguagem e as orientações dos documentos oficiais para o ensino da escrita. Em seguida, aborda-se o gênero carta aberta enquanto prática social de linguagem, destacando suas características discursivas e seu potencial para o desenvolvimento da argumentação. Por fim, são apresentadas reflexões acerca das possibilidades de trabalho com esse gênero no contexto escolar. As discussões evidenciam que a carta aberta constitui uma ferramenta pedagógica relevante para aproximar a escrita das práticas sociais de linguagem, favorecendo a autoria, o protagonismo estudantil, a construção de posicionamentos críticos e o exercício da cidadania.

Palavras-chave: ensino da escrita; gêneros discursivos; carta aberta; argumentação; prática social de linguagem.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da escrita tem ocupado lugar de destaque nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, especialmente diante da necessidade de formar sujeitos capazes de utilizar a linguagem de maneira crítica, reflexiva e socialmente situada. Embora os avanços teóricos das últimas décadas tenham contribuído para uma compreensão mais ampla da linguagem como prática social, ainda é possível identificar, em muitas salas de aula, práticas de escrita centradas na reprodução de modelos e em exercícios descontextualizados, como nos indica Geraldi (1997), que pouco dialogam com as situações reais de uso da língua.

Nesse contexto, torna-se fundamental pensar propostas pedagógicas que aproximem os estudantes das práticas sociais de linguagem, possibilitando que a escrita seja compreendida como instrumento de interação, participação e exercício da cidadania. Entre os diversos gêneros discursivos que circulam socialmente, a carta aberta destaca-se por seu potencial formativo, uma vez que permite ao estudante posicionar-se diante de questões coletivas, defender pontos de vista, apresentar reivindicações e dialogar com diferentes interlocutores.

Diante dessa realidade, surge o seguinte questionamento: de que maneira o trabalho com o gênero discursivo carta aberta pode contribuir para o desenvolvimento da escrita argumentativa e para a formação de estudantes críticos e participativos nos anos finais do Ensino Fundamental?

Partindo dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo geral refletir sobre as contribuições do gênero carta aberta para o ensino da escrita na Educação Básica, compreendendo-o como uma prática social de linguagem capaz de favorecer a argumentação, o protagonismo estudantil e a participação social dos alunos. Como objetivos específicos, busca-se analisar as concepções de linguagem e como estas influenciam o ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa; discutir as orientações dos documentos oficiais para o ensino da escrita; analisar as características do gênero carta aberta enquanto prática discursiva e social; e apresentar possibilidades pedagógicas para o trabalho com esse gênero no contexto escolar.

Para alcançar tais objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos que discutem a linguagem, os gêneros discursivos, a argumentação e o ensino da escrita. A discussão teórica apoia-se principalmente nas contribuições de Bakhtin (2003), Geraldi (1997), Koch (2000; 2006), Antunes (2003) e Freire (1970), além das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e na Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses autores compreendem a linguagem como forma de interação social e defendem práticas de ensino que considerem os usos reais da língua em diferentes contextos comunicativos.

Nessa perspectiva, o artigo parte da concepção sociointeracionista da linguagem, entendendo a escrita não como mera reprodução de estruturas linguísticas, mas como atividade discursiva por meio da qual os sujeitos produzem sentidos, interagem socialmente e se posicionam diante das questões que atravessam sua realidade. Assim, o trabalho com os gêneros discursivos, especialmente com a carta aberta, possibilita que os estudantes compreendam a escrita como prática social efetiva, ampliando suas capacidades argumentativas e sua participação nas diferentes esferas da vida social.

As discussões teóricas desenvolvidas neste estudo fundamentam a proposta de ensino

apresentada ao longo do artigo, que toma o gênero carta aberta como instrumento para o desenvolvimento da escrita argumentativa. Ao possibilitar que os estudantes discutam problemas reais, construam posicionamentos e produzam textos destinados a interlocutores concretos, a proposta busca aproximar a escrita escolar das práticas sociais de linguagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos, o presente artigo encontra-se organizado em três seções principais, a saber: A primeira, apresentam-se os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, contemplando as concepções de linguagem, as discussões acerca do ensino da escrita, a relação entre escrita e gêneros textuais e orientações dos documentos oficiais, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); A segunda seção, discute-se o gênero textual carta aberta como prática social de linguagem, enfatizando suas características constitutivas, sua dimensão argumentativa e suas potencialidades para a formação crítica dos estudantes. Por fim, são apresentadas reflexões acerca das possibilidades pedagógicas desses gêneros no contexto escolar, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da escrita, da autoria, da argumentação e da participação cidadã.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PRODUÇÃO TEXTUAL: LEITURA, SENTIDO E AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Para além do ensino de língua portuguesa, é incumbência do docente de língua portuguesa possibilitar ao estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social, desenvolvendo sua competência comunicativa, e a forma como o professor de LP lida e trata a linguagem em sala de aula reflete em sua prática de ensino e sinaliza a qual concepção de linguagem este adotou para si. Esta escolha é mais que didática, é social e ideológica, pois a forma como concebemos a linguagem em sala de aula facilitará ou não o desenvolvimento dessa competência comunicativa.

Assinalando uma visão sociointeracionista da linguagem e apoiado na teoria de Bakhtin/Volschinov (1999), Antunes (2003) Koch (2008) e outros que concebem a linguagem como um processo de interação é que analisaremos como as concepções de linguagens consideram o ensino da escrita (produção de texto) nas aulas de língua portuguesa.

A primeira concepção de linguagem - como expressão do pensamento – considera a produção textual também como forma de expressar o pensar na forma de linguagem, buscando

sempre alcançar as regras gramaticais impostas pela gramática tradicional/prescritiva, a fim de chegar à sublimidade gramatical. Nesta perspectiva não há preocupação com a interlocução desta produção textual, nem tampouco aceita-se as variedades linguísticas que são tidas como erradas por não se assemelham a norma padrão.

O texto é visto como um produto pronto, sem que haja possibilidade de interação entre os interlocutores, o que torna improdutivo o trabalho com a produção textual em sala de aula, pois anula por completo a interação verbal entre os interlocutores desta produção, que é de suma importância neste processo, como afirma Bakhtin.

> [...] a linguagem constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores e o produto desta interação, a enunciação, tem uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores [...] (Bakhtin, 2009, p.127).

Em seguida temos a segunda concepção de linguagem, concebendo a linguagem como instrumento de comunicação, as produções textuais, nessa perspectiva, ganham um viés de pretexto. O foco dessas produções são os modelos/tipologias predominantes, tais como narração, descrição e dissertação.

A construção de sentidos por meio do texto é deixada à margem, uma vez que o que importa nesta concepção de linguagem é decodificação do signo. Não há a preocupação com os sentidos que os textos podem ter para seus interlocutores, principalmente por não existir interações verbais, lugar da construção de sentidos e trocas entre os produtores e leitores desta produção textual.

Por fim temos a concepção que compreende a linguagem como processo de interação que traz uma nova ótica, no que diz respeito às produções textuais. Nesta concepção o contexto ganha um viés de importância, "visto que agora passa-se a compreender que a linguagem acontece na e pela interação entre os indivíduos envolvidos nas diversas situações comunicativas", Koch e Elias (2008).

O *lócus* da enunciação é onde a linguagem acontece e se realiza por meios dos interlocutores no processo de interação social ("agir sobre" e "agir entre'), "A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentidos entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico" (Travaglia, 1996, p. 23). Assim sendo, a linguagem não se limita a ser apenas a expressão do pensamento ou apenas instrumento de comunicação, passa a ser concebida enquanto uma ação sociointeracionista. O contexto da enunciação é definido ideológica e historicamente, o que ratifica que não há palavra "neutra", esta por sua vez é carregada de

sentidos e intenções que são realizados tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, criando entre eles um vínculo - "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. [...] A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida" (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 99), isto é, a linguagem é a própria relação dialógica não podendo ser separada de seu elemento principal, a interação verbal.

A produção da escrita, nesta concepção, é entendida como uma atividade consciente com finalidades reais de interlocução e tem seu gênero discursivo definido por seu uso social. A oralidade também é levada em consideração tanto quanto a escrita, pois há uma acomodação de ambas a depender da situação real de uso durante a interação verbal/comunicativa.

É de suma importância as indagações acerca das concepções da linguagem que vêm sendo adotadas pelo professor de LP, uma vez que essas concepções vão definir sua prática em sala de aula, por entender que a concepção da linguagem está estreitamente vinculada a uma concepção de ensino e de educação.

É urgente adotarmos uma visão dialógica da linguagem, que busque o ensino de LP voltado a uma orientação para uma finalidade de uso da língua nas práticas sociais, nos distintos momentos de uso da língua nos grupos sociais, nos diversos momentos da história, como preconizam os PCN (1999). Perceber a linguagem como produto de uma ação social, histórica e ideológica, como afirma Geraldi quando dique que

> [...] língua, enquanto produto desse trabalho social, enquanto fenômeno sociológico e histórico, está sempre sendo retomada pela comunidade de falantes. E ao retomar, retoma aquilo que está estabilizado e que se desestabiliza na concretude do discurso, nos processos interativos de uso dessa língua (2005, p. 78).

Fundamentados, por conseguinte, em uma concepção da linguagem como processo de interação, será possível percorrer as demais concepções utilizando os pontos pertinentes ao ensino de escrita nas aulas de LP e seus objetivos e seu objeto – a língua –, compreendendo que o ensino de gramática em sala de aula é ensinar a língua em todas as suas variedades de uso e funções, para além de ensinar a regra, mais significativo é ensinar o domínio desta, a fim de que os sujeitos saibam dizer a mesma coisa de diversas formas, desenvolvendo, dessa forma, a competência linguística.

Na próxima sessão discutiremos sobre o ensino da escrita na perspectiva dos gêneros textuais e quais são as proposições dos documentos oficiais para o ensino da escrita, especialmente os PCN e a BNCC. Abordaremos também a escrita enquanto prática social, refletindo sobre a importância da prática regular da escrita, para o desenvolvimento pleno de seu domínio.

2.2 ENSINO DA ESCRITA

Vivemos em uma sociedade letrada, na qual a ferramenta da escrita tornou-se algo imperioso para a inclusão efetiva do sujeito na sociedade, pois quem a domina inclui-se socialmente. É através da escrita que nos comunicamos, resolvemos problemas e nos relacionamos com as pessoas e com o mundo que nos cerca. Assim, compreendemos a escrita como algo fundamental em nossas vidas, pois enquanto indivíduos interagimos socialmente com o outro nas mais diversas situações de interações sociais, fazendo uso da escrita. Nesse sentido, é necessário trabalharmos a escrita na escola de maneira a desenvolver suas reais funções sociais, que é a de transmitir saberes entre gerações; propiciar a evolução social, pois encontra-se atrelada ao desenvolvimento científico; organizar a base política, cultural, jurídica, filosófica e médica da sociedade contemporânea e ser uma ferramenta de liberdade individual, pois em uma sociedade letrada, como a atual, aquele que domina a escrita inclui-se socialmente.

É importante destacar que não basta unicamente ensinar o aluno a fazer uma "boa redação" que foque tão somente em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou concursos de redação. Neste sentido é de suma importância voltar-se o olhar ao ensino de uma escrita consciente e eficiente, que busque transcender o ensino de L.P meramente metalinguístico e faça com que o discente compreenda o lugar de interação da escrita, percebendo suas funções sociais para além dos muros da escola. Assim, a escola poderá trabalhar habilidades para que o seu texto seja uma totalidade semântica como produto da interação social, fazendo com que o aluno domine a escrita de maneira consciente e crítica.

Muitos estudos, tais como o de Geraldi (1997), de Antunes (2007), de Marcuschi (2008), e Koch (2014) entre outros, sinalizam que a prática do ensino da escrita na educação básica é um dos principais problemas enfrentados pelos professores de L.P, principalmente por ser até os dias de hoje um trabalho que não desenvolve a real função comunicativa da escrita. É comum vermos uma escrita produzida pelos alunos sem que se tenha trabalhado questões básicas, como o porquê escrevo? Para que escrevo? Para quem escrevo? como indica Geraldi (1997). A ausência de respostas para tais questionamentos, anula totalmente o contexto social da escrita, ignorando qualquer função social que ela tenha.

O que se tem posto, ordinariamente, é o ensino da escrita que se volta para um único interlocutor – o professor – que orienta seus alunos a uma produção textual que acredita ser a "correta", que por sua vez será considerada apenas correção gramatical e devolvida ao aluno com uma nota. Tal prática não oferece aos discentes a oportunidade de tornar-se usuários reais da língua e não possibilita que a escrita seja um instrumento de interação social.

À vista disso, é imprescindível que o espaço escolar possibilite atividades de produção de textos que promovam o desempenho criativo linguístico, levando o aluno a agir socialmente por meio da escrita, a desenvolver a competência escrita e a inserir-se plenamente na sociedade letrada.

2.3 ENSINO DA ESCRITA E OS GÊNEROS TEXTUAIS: POR UMA ESCRITA VERDADEIRAMENTE SIGNIFICATIVA

Para atingirmos esse objetivo de um ensino da escrita significativo é importante que este trabalho se dê de modo a extrapolar os muros da escola, não se limitando a produção de redações e textos sem contextos de usos, para tanto, o trabalho com gêneros textuais diversos possibilitará que as funções sociais da escrita sejam efetivamente desenvolvidas, pois como afirma Barros (1985 apud Dias; Mesquita, 2011) "interagir por meio da escrita é superar as limitações da comunicação oral. Saber produzir e compreender diferentes gêneros discursivos, e, então, adquirir possibilidades mais amplas de participação social".

Marcuschi (2005, p. 19), considera o gênero como sendo "entidades sociais discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa". Partindo dessa visão, compreende-se que a comunicação parte dos gêneros textuais para que haja sua realização nas situações comunicativas. Posto isto, o ensino da produção textual a partir dos gêneros discursivos proporcionará que o aluno ao produzir seu texto considere os contextos de circulação e que busque a interação verbal para além das fronteiras do espaço escolar, entendendo que a interação pela linguagem implica na concretização de uma atividade discursiva, ou seja, dizer algo para alguém, de um certo jeito, num dado contexto histórico social e que possui suas circunstâncias de interlocução.

A partir de trabalhos com gêneros textuais será possível que o texto produzido pelo aluno leve em consideração os contextos de produção e que busque a interação verbal para além das fronteiras do espaço escolar, entendendo que a interação pela linguagem implica na realização de uma atividade discursiva, ou seja, dizer algo para alguém, de uma determinada forma, num dado contexto histórico social e que possui suas circunstâncias de interlocução. Com efeito, Marcuschi (2001, p. 25) nos indica que

> [...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Assim, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

A diversidade dos gêneros textuais são tantas quanto as mais diversas situações comunicativas, o que proporciona a interação verbal que considera a troca entre locutor e interlocutor, pois o domínio do gênero textual garante a realização linguística em situações sociais particulares, o que privilegia o aspecto da funcional e interativo da língua por meio da escrita. Coadunando com Marcuschi (2001), Travaglia (1996) nos indica que "o professor deve oferecer uma variedade de textos a partir dos quais seja possível que o aluno consiga analisar a organização e particularidades dos gêneros discursivos que ele pretende trabalhar em sala", permitindo, assim, que o aluno aprenda a escrita a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Conceber o trabalho de ensino da escrita em sala de aula como sendo algo a parte das vivências dos alunos, como indica Antunes (2003), "é trabalhar a escrita sem a sua função social, o que desqualifica o valor interacional da escrita", com efeito temos Passarelli (2012, *apud* Oliveira; Ribeiro 2018, p. 115) que concorda com Antunes:

> Escrever não pode ser tido apenas como um exercício escolar distante da realidade do aluno. [...] Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, providenciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar).

A fim de que a atividade de escrita não se torne algo distante da realidade dos alunos, é de suma importância que a escola e os docentes de L.P propiciem situações de ensino aprendizagem da escrita por meio de práticas sociais organizadas, de modo que os sujeitos envolvidos neste processo se sintam ativos nas mais diversas situações discursivas de uso da língua escrita. Deste modo, será possível que o discente possa fazer parte de um mundo de interação, constituindo-se como parte integrante da sociedade na qual está inserido, participando de forma ativa, expressando-se e agindo socialmente, pois como indicam Koch e Elias (2009, p. 31), "a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos, seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia".

Posto isto, como nos indicam Koch e Elias (2009), o texto deve ser concebido como um todo linguístico que é tomado pelos usuários da língua nas mais diversas situações de interação comunicativa, o texto é visto como uma unidade de sentido responsável por preencher o espaço de interação, por isso é imprescindível o ensino da escrita voltado para o cotidiano do aluno, uma vez que a língua não está aquém do contexto social vivenciado por eles. Em outras palavras, não há como separar o ensino da escrita dos usos reais dela.

Posto isto, selecionamos o gênero discursivo carta aberta como proposta para o ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa, concebendo que o ensino da produção textual deve considerar situações reais de uso da língua, bem como favorecer o desenvolvimento das habilidades comunicativas e argumentativas dos alunos. Nesta perspectiva o referido gênero apresenta-se como um importante instrumento para a formação discursiva e crítica dos estudantes. A seguir, discutiremos suas principais características e potencialidades no contexto escolar.

2.4 ENSINO DA ESCRITA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

A democratização do ensino no Brasil ocorreu entre o final da década de 1970 e início da década 1980 e com a democratização surge a necessidade de criação de políticas públicas sociais que pudessem atender ao fenômeno novo que surge em relação ao espaço escolar da época, o "novo aluno", que passa a ter acesso ao sistema educacional e apresenta, por sua vez, necessidades outras em relação ao tipo de aluno que frequentava a escola até então.

A valorização e expansão do sistema educacional possibilitou a origem de novos paradigmas que focassem no atendimento às demandas sociais políticas emergentes, o intuito era aprimorar e assimilar os novos conceitos e redefinir as práticas de ensino vigentes. Neste mesmo período, muitos estudos de cunho linguístico sociointeracionistas contribuíram para a reflexão do ensino de L.P em voga e em contrapartida, a nova ordem social e política que emergia suscita uma adequação do ensino tradicional posto em prática. As contribuições que ajudavam a refletir a prática de ensino trazia à tona reflexões e críticas em relação as práticas de ensino tradicionais já cristalizadas, pois como afirma Angelo (2012)

> [...] havia a ausência de cientificidade na base do ensino de língua, o ensino de atividades metalinguísticas em detrimento do ensino de língua; a presença de um modelo distanciado da realidade do aluno e calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás (2012 *apud* Berto; Menegassi 2015)

As críticas feitas às práticas de ensino vigente colaboraram para a formulação de documentos oficiais, de modo a atender as demandas e necessidades da nova classe emergente.

Para fins de análise, estudaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando não caracterizar de modo especifico o ensino de L.P, mas sim, analisar as orientações e proposições para ensino da escrita, tentando assinalar as aproximações e os distanciamentos entre elas e a prática de sala de aula. As concepções de língua, texto e ensino da escrita serão apreciadas para entendermos quais

orientações esses documentos oficiais trazem acerca do ensino da escrita.

2.4.1 PCN: proposições para o ensino da escrita

A concepção de linguagem que norteia os PCN e consequentemente influência nas orientações inerente ao ensino da escrita é a que considera a linguagem como "uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história" (Brasil, 1997, p. 22).

Sob uma perspectiva sociointeracionista, os PCN concebem a linguagem como sendo um fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação social, política e econômica entre os homens. Ainda neste entendimento, os PCN concebem a língua como um sistema de signos histórico-social e, em vista disso, o homem por meio da língua ressignifica o mundo e a sua realidade. Sobre a língua, segundo os PCN, "aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmo" (Brasil, 1997, p.17), o que nos leva a uma clara noção de língua enquanto contexto social, histórico e ideologicamente determinada, assim como propuseram as correntes ideológicas e as pesquisas acadêmicas a época da democratização do ensino.

Reafirmando o caráter interacionista dos pressupostos que embasaram os PCN, o trabalho com a escrita passa a entender o texto como unidade básica de ensino, com enfoque nos gêneros discursivos. com efeito, encontramos nos PCN que

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (Brasil, 1997, p. 29).

E salienta que,

> um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (Brasil, 1997, p. 47).

O documento, para além de defender o texto como sendo unidade básica de ensino de LP, não desprezando as unidades menores, mas, sim, contemplando-as a partir da totalidade textual.

Acentua a importância do trabalho com gêneros textuais na direção de formar o sujeito articulador do seu próprio discurso, partindo de enunciados concretos (Bakhtin, 2009).

Conceber o ensino da escrita a partir das práticas sociais nos direciona para a dimensão social da escrita, facultando ao aluno assimilar e produzir discursos que socialmente signifiquem algo real e concreto. Sob essa perspectiva que busca o ensino da escrita a partir da realidade do aluno, os PCN (Brasil, 1998, p.34) nos apresenta reflexões importante sobre o ensino da escrita

> [...] ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. [...] A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Neste sentido, cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e interpretá-los. O ensino da escrita concebido a partir da concepção interacionista extrapola o ensino que seja tão somente para preencher o tempo da aula de L.P ou para obtenção de notas. Com efeito, os PCN mencionam que

> [...] é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. [...] a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê (Brasil, 1997, p. 66).

Por conseguinte, os PCN nos indicam que para aprender a escrever é importante ter acesso a vasta diversidade de exemplares textuais escrito ou orais, utilizando assim a escrita em distintas circunstâncias, defrontando-se com as reais questões da escrita, ou seja, "o ensino centrado em práticas reais de uso da linguagem, voltado ao envolvimento dos alunos com as condições reais de produção dessa escrita" (Geraldi, 1997, p. 45).

Os PCN nos indicam que o ensino de L.P caracteriza-se sob a ótica de dois alicerces básicos que são o uso da língua oral – escuta da leitura de texto - e escrita – produção de textos, sobre isto, temos que

> [...] De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. [...] Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO (Brasil, 1998, p. 34-35, grifos do autor).

Acerca do uso da linguagem, o aluno será compelido a uma atividade de reflexão e análise, expandindo a capacidade de escrever e interpretar textos diversos, com efeito temos a seguinte reflexão sobre o estudo da língua:

> O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de "contratos" textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem às formas textuais. A competência do aluno depende principalmente do pode dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido (Brasil, 2000, p.22).

Nesta perspectiva, o ensino da escrita nas aulas de língua portuguesa, significa possibilitar aos alunos oportunidades de contato com diversos gêneros e práticas discursivas, possibilitando-lhe compreender como a língua funciona em diferentes esferas da vida social. Portanto, a competência linguística só será de fato desenvolvida quando o discente aprende a adequar sua fala e sua escrita as diferentes situações de comunicação tornando-se capaz de produzir sentidos e interagir de maneira significativa e plena

2.4.2 BNCC: proposições para o ensino da escrita

Assim como acontece com os PCN, a concepção de língua que permeia a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é a concepção de língua enquanto interação, que concebe a língua como uma atividade social que acontece nas relações e trocas entre os indivíduos. Quanto a isto, encontramos no corpo do seu texto:

> Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, á assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é 'uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1998, p. 20)' (Brasil, 2018, p. 67).

Partindo dessa perspectiva a BNCC concebe a escrita como sendo uma atividade interativa, na qual os sujeitos são constituídos, reconhecidos e atuantes. A escrita para a BNCC é reconhecida como uma linguagem que se masteriza-se socialmente (práticas de letramentos), o que permite a participação social no mundo letrado, pois como nos diz Antunes (2008), pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instruiu, documenta, faz literatura, organiza registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo. Ou seja, por meio da escrita conseguimos agir no mundo.

Semelhante aos PCN, a BNCC também preconiza que o ensino da escrita tome como

ponto de partida o trabalho com os gêneros textuais ao focar a centralidade da unidade de ensino no texto, pois considera as diversas formas de manifestações e atuação nas distintas esferas comunicativas, como podemos ver a diante:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativa-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.67)

Nota-se, pois, que a BNCC ao citar os contextos de produções desses textos deixa claro a importância de se trabalhar com os gêneros textuais. Nesta continuidade Faraco (2009), reforça a importância de se trabalhar com gêneros em sala de aula

> Pela sua estabilidade, eles (os gêneros textuais) são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera da atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). Ao gerarem expectativas de como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas mesmas ações: auxiliam-nos a tomar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridade e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstância (Faraco, 2009, p. 137-138)

O trabalho com os gêneros torna-se prescindível, sobre tudo, por sua relação com os muitos campos da atividade humana, tornando-se fundamental para o trabalho com a linguagem, bem como para o ensino da escrita. Em suma, os gêneros textuais são constituídos por uma gama de elementos de características discursivas, social, histórica, ideológica, linguística, extralinguística e outros. O que corrobora com a conceção de língua adotada pela BNCC.

Considerando tais pressupostos, entendemos ser necessário refletirmos sobre gêneros que favorecem o desenvolvimento da autoria, da argumentação e do exercício da cidadania. Entre tantas possibilidades, destaca-se o gênero textual carta aberta, pois possibilita aos discentes expressar posicionamentos, defender pontos de vista e intervir em questões de interesses coletivos. Por conseguinte, a próxima sessão dedica-se a discussão desse gênero textual, abordando suas características, potencialidades para o ensino de língua portuguesa e contribuições pedagógicas para o ensino da escrita.

3 O GÊNERO CARTA ABERTA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM

A formação de sujeitos críticos é uma das finalidades basilar da educação básica.

Portanto, faz-se necessário desenvolver práticas pedagógicas que relacionem os conteúdos escolares curriculares com as experiências vivenciadas pelos alunos, principalmente por meio de atividades de leitura e escrita que partam de contextos reais de interação social. Assim, além de ampliar as competências linguísticas e discursivas dos alunos, a escola estará contribuindo para a formação social e para o exercício da cidadania.

Nesse viés, na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa (LP), busca adequar-se às necessidades que se fazem presentes no espaço escolar, a exemplo das reflexões que envolvem a interlocução do gênero textual com a sala de aula. Ao falarmos de gênero, vale ressaltar que, na perspectiva bakhtiniana, os gêneros se dividem em primários e secundários, nos quais, os primários decorrem de situações comunicativas voltadas ao cotidiano, sendo mais informais, enquanto os secundários se manifestam em contextos mais elaborados, podendo também surgir de adaptações dos gêneros mais simples (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, citamos a carta pessoal, que provavelmente tenha dado origem a diversos outros tipos de cartas, iniciando pelo diálogo entre locutor e interlocutor e ocupando, posteriormente, várias faces na história da sociedade.

No que se refere a esse espaço no ensino, recorremos a temáticas que, além de interessantes, façam sentido no contexto da aula e fora dela, utilizando os gêneros como prática social ativa no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, utilizar textos funcionais e reais para que os estudantes aprendam a língua interagindo e produzindo sentidos em contextos concretos de uso. Tais abordagens transformam o aprendizado em uma experiência significativa, para além da gramática utilizada simplesmente para desenvolver a competência comunicativa. De acordo com um estudo realizado por Leal e Morais (2006), temos a seguinte colocação:

> Apontamos indícios de que, embora as crianças sejam potencialmente capazes de elaborar estratégias diversificadas para defender seus pontos de vista, é na escola que elas mais podem refletir sobre tais estratégias e desenvolver outras
> que sejam adequadas às variadas finalidades que guiam nossas atividades de elaborar textos (Leal e Morais, 2006, p. 233)

Nesse sentido, o gênero carta aberta contribui para práticas de produção textual significativas, uma vez que é considerado uma possibilidade de subsidiar o processo de escrita argumentativa. Ao enfatizarmos o ensino da argumentação por meio desse gênero, trabalhamos também sua distinção em relação às cartas pessoais, evidenciando que seu objetivo central é convencer o interlocutor, buscando apoio para uma determinada demanda social.

De fato, argumentar no espaço escolar é tão comum quanto contar histórias. Desde os primeiros anos da infância, a criança já inicia seu processo de argumentação, seja tentando

convencer alguém de algo, para que alguém faça ou deixe de fazer alguma coisa. Fazemos isso de forma intuitiva. Dentro do texto argumentativo, uma das características básicas é persuadir alguém a compartilhar nossas concepções.

Na prática, a relação entre argumentação e dialogicidade manifesta-se na construção de um ambiente de aprendizagem que valoriza a participação efetiva dos estudantes, instigando o pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento.

Com base na visão freireana, o papel do educador é atuar como mediador do diálogo, incentivando, no contexto da aula, a problematização da realidade na qual os estudantes estão inseridos, permitindo que desenvolvam sua capacidade argumentativa. De fato, quando o espaço da sala de aula transforma-se em um ambiente democrático de escuta, os estudantes começam a compreender não apenas como argumentar, mas também como respeitar diferentes pontos de vista, fortalecendo suas opiniões e sua formação como sujeitos críticos e atuantes. Deste modo, ao abordarmos com intencionalidade, a argumentação, estamos contribuindo para a emancipação desses adolescentes, preparando-os para intervir e dialogar de maneira respeitosa e transformadora na sociedade contemporânea.

Diante do exposto, é válido tecer algumas considerações sobre o gênero escolhido para este estudo, compreendendo a importância de se trabalhar a carta aberta na sala de aula. Segundo Rodrigues (2019, p. 21), “A carta aberta é, como o próprio nome indica, uma carta, que comporta uma mensagem escrita a uma autoridade competente, difundida publicamente, com o objetivo de informar e convencer o público, sensibilizando-o para uma problemática de interesse comum”. Deste modo, buscamos, por meio desse gênero, o convencimento de um determinado público ou pessoa.

O texto configura-se com a finalidade de informar, protestar ou solicitar mudanças que beneficiem o coletivo, tendo circulação em canais de ampla difusão, como jornais, revistas, redes socais e afins. Assim como em uma carta pessoal, também possui dentinário, que pode ser específico (uma autoridade, instituição ou órgão governamental) ou amplo (a população de modo geral).

No que se refere a linguagem, como já foi exposto, é característico o uso de recursos que buscam convencer o leitor, sendo comum a utilização de verbos no imperativo, perguntas direcionadas e uma combinação entre razão e emoção com o intuito de sensibilizar, uma vez que os assuntos tratados são sempre de interesse geral e afetam diretamente a comunidade. Ainda sobre o delineamento da carta aberta, de acordo com Rodrigues (2019, p.21):

A maneira como o texto se configura valida sua importância no âmbito escolar e nos faz refletir sobre a necessidade desse gênero alcançar mais espaços nas aulas, instigando o

pensamento crítico e cumprindo o papel de exercitar a escrita e a democracia por meio das palavras.

4 A CARTA ABERTA NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO

Um dos gêneros discursivos mais relevantes para o trabalho com Língua Portuguesa nos anos Finais do Ensino Fundamental é a carta aberta, ele se apresenta como uma proposta pedagógica que pode aproximar as situações concretas do dia a dia com a produção textual, por isso, é altamente relevante para o trabalho com a escrita nessa etapa da educação básica. Diferente de metodologias centradas apenas em correção gramatical ou produção de modelos prontos, a carta aberta possibilita ao estudante escrever com uma finalidade comunicativa direta, expondo problemas, definindo um ponto de vista, reivindicando providências e até mesmo propondo reflexões para determinados interlocutores com interesse coletivo.

Esse gênero converge diretamente com uma prática de linguagem social e interativa. Nessa perspectiva, o texto não é visto apenas como um produto, mas como um enunciado situado, produzido por alguém, dirigido a alguém e que vem atravessado por uma intenção discursiva. Por isso, Bakhtin (2003, p. 308) afirma que "quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto", enquanto Geraldi (1997) amplia essa compreensão ao defender que o texto deve ser tomado como ponto de partida e de chegada no processo de ensino e aprendizagem da língua. Portanto, trabalhar com a carta aberta significa criar condições para que o aluno compreenda a escrita como uma prática viva, relacionada às situações sociais nas quais os sujeitos se posicionam, dialogam e constroem sentidos.

Dentro da sala de aula, a carta aberta favorece o desenvolvimento da argumentação porque exige do estudante mais do que uma simples apresentação de uma opinião pessoal, exige habilidade de pensamento crítico, criatividade, além de lógica e análise de situações-problema, para que ele seja capaz de sugerir caminhos, discutir pontos de vistas e também ter capacidade de sustentar aquilo que defende com base em evidências. Portanto, se trata de uma escrita que demanda planejamento, organização das ideias e consciência do interlocutor. A argumentação, nesse caso, não aparece como exercício abstrato, mas como uma necessidade própria da situação comunicativa: é preciso convencer, sensibilizar, reivindicar ou provocar reflexão.

Esse aspecto é importante na turma do 8º ano do Ensino Fundamental, pois é uma etapa em que os estudantes já podem ser conduzidos a diferenciar fatos, opiniões e argumentos, bem como perceber que uma afirmação precisa ser sustentada por justificativas coerentes. A

experiência relatada por Souza (2024) com o gênero carta aberta evidencia essa preocupação, uma vez que a sequência didática desenvolvida contemplou conteúdos como fato, opinião e argumento, além de variedade linguística, adequação linguística, revisão, reescrita e socialização do gênero. Essa organização revela que a argumentação não deve ser trabalhada de modo isolado, mas articulada ao próprio processo de produção textual, considerando o tema, o interlocutor, a finalidade e o contexto de circulação.

Além disso, a carta aberta possibilita que a escrita escolar se volte para questões reais ou próximas da realidade dos estudantes. Quando os alunos são convidados a escrever sobre problemas que atravessam o cotidiano da escola, a produção textual deixa de ser apenas uma tarefa avaliativa e passa a assumir uma função social. Na experiencia de Souza (2024), antes da produção inicial, os estudantes participaram de uma discussão coletiva e escolheram tratar de temas como a "falta de atendimento psicológico" e o "bullying escolar". Essa escolha é significativa porque demonstra que o gênero pode favorecer uma escrita mais envolvida com a experiência dos alunos, permitindo que eles observem o espaço em que vivem, identifiquem problemas e formulem posicionamentos diante deles.

Nesse movimento, o ato de escrever ganha sentido prático porque não se limita ao cumprimento de uma atividade proposta pelo professor. Ao contrário, passa a ser compreendida como uma forma de participação social. O aluno escreve para comunicar uma inquietação, defender uma causa, solicitar uma mudança de comportamento ou provocar reflexão em determinado público. Assim, a carta aberta contribui para ampliar a responsabilidade discursiva do estudante, pois ele precisa pensar não apenas no que deseja dizer, mas também em como dizer, a quem se dirigir e que efeitos pretende produzir com seu texto.

Um dos pontos mais importantes é o fortalecimento da autoria e do posicionamento crítico do estudante. Ao produzir uma carta aberta, o estudante é levado a dar voz ao texto. Não só pela assinatura da produção, mas pelas escolhas feitas ao longo da escrita: o problema selecionado, os argumentos mobilizados, o tom adotado, a forma de se dirigir ao interlocutor e as possíveis soluções apresentadas. Nesse sentido, o aluno deixa de ocupar apenas o lugar de quem responde a comandos escolares e passa a se constituir como sujeito que interpreta a realidade e produz um discurso sobre ela.

Essa dimensão dialoga com a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos. Para Bakhtin:

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da

> comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.” (Bakhtin, 2003, p. 285).

Podemos compreender por essa afirmação que o ensino dos gêneros não deve se reduzir à identificação de estruturas formais, mas precisa favorecer a apropriação de modos de dizer socialmente construídos. Assim, ao aprender a produzir uma carta aberta, o estudante também aprende uma forma de participação discursiva: aprende a reivindicar, argumentar, posicionar-se e interagir com diferentes interlocutores. Nesse sentido, a citação de Bakhtin contribui para pensar o ensino da carta aberta no contexto escolar, pois mostra que o domínio dos gêneros discursivos favorece uma participação mais consciente nas práticas sociais de linguagem. Assim, o trabalho com esse gênero amplia a competência discursiva dos alunos, permitindo que eles expressem sua individualidade e autonomia comunicativa.

O protagonismo estudantil, neste caso, surge como resultado de uma prática pedagógica que reconhece o aluno como sujeito da linguagem. Ao discutir problemas e construir argumentos, o estudante assume um papel ativo no processo de aprendizagem. Ele deixa apenas de receber informações sobre gêneros, para passar a vivenciar situações de produções onde será necessário observar, refletir, decidir e escrever. A sala de aula passa a ser um espaço de escuta, debate e construção coletiva de sentidos.

A carta aberta também pode contribuir para a ampliação da competência da escrita, uma vez que ela exige a mobilização de diferentes conhecimentos, pois para produzir esse gênero, o aluno precisa compreender o conteúdo temático trabalhado, reconhecer a situação comunicativa, organizar a construção composicional do texto, adequar o estilo ao interlocutor e articular argumentos de maneira coerente. Coelho (2015), ao discutir o trabalho com gêneros discursivos, destaca que a proposta de leitura e escrita precisa contemplar o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, conforme a perspectiva bakhtiniana. Embora sua pesquisa trate da carta do leitor, suas reflexões contribuem para pensar a carta aberta, pois ambos os gêneros exigem interlocução, posicionamento e atitude responsiva.

Portanto, ampliar a competência discursiva significa permitir que o estudante compreenda a escrita como prática situada, e não apenas como exercício formal. Antes de escrever, ele precisa ler textos do gênero, discutir temas relevantes, analisar formas de argumentação e planejar sua produção. Depois da primeira versão, precisa revisar, reescrever, reorganizar trechos, ajustar a linguagem e verificar se o texto cumpre a finalidade pretendida. A produção textual passa, então, a ser compreendida como processo. Para Antunes (2003), o ensino da escrita deve considerar as situações de interação reais e os objetivos comunicativos que orientam o dizer, o que reforça a necessidade de práticas de escrita menos artificiais e mais

próximas dos usos da língua.

A revisão e a reescrita, nesse percurso, ocupam lugar fundamental. A primeira versão de uma carta aberta raramente dá conta de todas as exigências do gênero. Por isso, o professor precisa atuar como mediador, ajudando o aluno a perceber lacunas na argumentação, problemas de clareza, inadequações de linguagem ou fragilidades na relação entre problema e proposta de solução. No estudo de Souza (2024), as autoras observam que muitos estudantes apresentaram dificuldades para "argumentar e expressar suas ideias", o que reforça a importância de um trabalho contínuo com a produção textual. A reescrita, portanto, não deve ser vista como punição ou repetição mecânica, mas como oportunidade de aprimoramento da escrita e de maior consciência sobre o funcionamento do texto.

Dessa forma, o ensino da carta aberta no 8º ano do Ensino Fundamental pode contribuir de maneira significativa para a formação de estudantes mais críticos, participativos e competentes. Ao articular argumentação, autoria, questões reais, protagonismo estudantil e adequação às situações comunicativas, esse gênero permite que a escrita escolar se aproxime da vida social. Mais do que aprender a produzir um modelo textual, o aluno aprende que a linguagem pode ser usada para intervir, reivindicar, dialogar e construir posicionamentos diante do mundo. Assim, a carta aberta constitui uma possibilidade produtiva para o ensino da escrita, pois transforma a produção textual em uma experiência de reflexão, participação e exercício da cidadania.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste artigo tiveram como objetivo refletir sobre as contribuições do gênero carta aberta para o ensino da escrita na Educação Básica, compreendendo a linguagem como prática social e os gêneros discursivos como instrumentos de interação e participação social. Ao longo do estudo, buscou-se evidenciar a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem atividades centradas exclusivamente nos aspectos formais da língua, favorecendo situações reais de uso da linguagem e a formação de sujeitos críticos e participativos.

A análise dos documentos oficiais, bem como das contribuições teóricas de autores como Bakhtin, Geraldi, Koch, Antunes, Freire e outros, permitiu compreender que o ensino da escrita deve estar articulado às práticas sociais de linguagem, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de competências discursivas necessárias para sua atuação nas diferentes esferas da vida social. Nessa perspectiva, a escrita deixa de ser concebida apenas como um

exercício escolar e passa a ser entendida como uma prática de interação, reflexão e construção de sentidos.

Nesse contexto, o gênero carta aberta revelou-se uma importante possibilidade para o trabalho com a escrita argumentativa nos anos finais do Ensino Fundamental. Por meio desse gênero, os estudantes podem expressar opiniões, defender pontos de vista, problematizar questões presentes em sua realidade e dialogar com diferentes interlocutores, desenvolvendo não apenas habilidades linguísticas, mas também atitudes relacionadas à cidadania, à autoria e ao protagonismo estudantil.

A proposta de ensino apresentada ao longo deste trabalho buscou demonstrar que o trabalho com a carta aberta pode aproximar a escrita escolar das situações concretas de comunicação, tornando as práticas de produção textual mais significativas e contextualizadas. Ao permitir que os estudantes escrevam sobre questões que atravessam seu cotidiano, o gênero favorece a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e amplia suas possibilidades de atuação social por meio da linguagem.

Por fim, compreendemos que o ensino da escrita, quando fundamentado em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, contribui para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e conscientes do papel que a linguagem desempenha na sociedade. Assim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam colaborar com professores e pesquisadores interessados em desenvolver práticas de ensino que promovam a escrita como exercício de participação, diálogo e cidadania.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COELHO, Simone Silvia Bedin. **Práticas de leitura e de escrita com o gênero carta do leitor:** uma proposta de sequência didática. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

COUTINHO, Antónia; JORGE, Noémia. **Ensinar géneros de texto:** conteúdos, estratégias e materiais. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Vitória Silva; OLIVEIRA, Letícia Paulo de; MIRANDA, Alessandra Magda de; SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **Os desafios do ensino da produção textual:** uma experiência com o gênero carta aberta em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2024.

LEITURA E GÊNEROS DISCURSIVOS: REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO BILHETE NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aracelli Magalhães de Lucena
Eliane da Silva Cruz
Gabriela Kelly de Souza Guimarães

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta didática voltada para o gênero discursivo bilhete, a partir da leitura da obra *Coisa de Menina* (2016), de Pri Ferrari. O objetivo é contribuir para o avanço da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A proposta contempla experiências de leitura literária, oralidade e produção escrita, buscando envolver os alunos em uma sequência de atividades prazerosa. O estudo está fundamentado nas contribuições de Isabel Solé (1998), principalmente em sua proposta didática de "antes, durante e depois da leitura", bem como em Rildo Cosson (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2009) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que defende a importância de trabalhar com gêneros textuais variados, considerando suas finalidades comunicativas, suportes e modos de circulação social. Espera-se que esta proposta colabore significativamente para a valorização dos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Afinal, o uso do bilhete é um excelente mecanismo para trazer textos reais para a sala de aula, promovendo uma leitura leve e dinâmica que desperta o interesse duradouro pela literatura e enriquece o repertório cultural dos estudantes.

Palavras-chave: ensino; gênero bilhete; leitura literária.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da leitura é uma das tarefas mais importantes da escola. É nessa etapa que as crianças começam a descobrir o mundo através das letras e a construir sua autonomia. No entanto, para que essa descoberta seja real, o ensino precisa superar aquelas práticas tradicionais e descontextualizadas, onde ler significa apenas juntar sílabas ou decodificar palavras sem sentido em folhas de xerox. A leitura precisa ser viva. Para que isso aconteça, trabalhar com os gêneros discursivos, ou seja, os textos que as pessoas usam de verdade no dia a dia, surge como a melhor oportunidade para aproximar a escola das práticas sociais de linguagem.

Dentro desse universo de textos, o gênero bilhete ganha um destaque especial. Ele é curto, simples e está muito presente no cotidiano infantil. As crianças veem bilhetes na porta da geladeira, na mochila da escola ou em recados rápidos entre a família. Trazer o bilhete para a sala de aula do 3º ano ajuda o aluno a perceber, logo cedo, para que serve a escrita na vida real.

Diante disso, este trabalho parte da seguinte problemática: *Como o trabalho com o gênero bilhete, aliado ao letramento literário, pode ajudar no desenvolvimento da leitura e da competência discursiva dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental?*

Para responder a essa pergunta, o objetivo geral deste artigo é analisar como o uso do gênero bilhete em sala de aula pode aproximar o ensino da leitura de situações reais de comunicação, usando a literatura infantil como ponto de partida. Como objetivos específicos, buscamos: compreender a visão de leitura trazida pela BNCC; discutir a importância de ensinar estratégias de leitura de forma intencional; e propor caminhos práticos para unir o gênero bilhete à leitura do livro *Coisa de menina*, de Pri Ferrari.

A justificativa deste estudo está na necessidade de transformar as aulas de Língua Portuguesa em momentos mais significativos para as crianças que estão consolidando sua alfabetização. Discutir o bilhete e o letramento literário ajuda a mostrar que é possível unir o rigor que a BNCC pede com o encanto e a simplicidade que a infância exige.

Por fim, a metodologia utilizada para construir este trabalho se trata de uma proposta de intervenção pedagógica de natureza teórico-bibliográfica. Fizemos um levantamento e uma análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, como as diretrizes da BNCC (2018) e as ideias de autores como Isabel Solé (1998), Dolz e Schneuwly (2004), Roxane Rojo (2009) e Rildo Cosson (2006). Foram essas leituras que fundamentaram nossa reflexão sobre o ensino da leitura através de gêneros reais e do texto literário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura, no ambiente escolar, vai muito além de juntar letras e decodificar palavras. Ler é construir sentidos, cruzar informações, acionar memórias para interagir com o mundo através dos textos. No 3º ano do Ensino Fundamental, esse trabalho ganha ainda mais força quando trazemos para a sala de aula as experiências reais das crianças, a linguagem do dia a dia e os gêneros textuais que elas já conhecem.

No campo do ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular compreende a leitura como uma prática de linguagem que se realiza na interação entre sujeito, texto e contexto. Ou seja, ler não é um ato mecânico, envolve compreensão, interpretação, apreciação e reflexão sobre os textos em diferentes campos de atuação social. A BNCC também destaca a importância de trabalhar com textos variados que pertencem a diferentes gêneros, considerando suas finalidades comunicativas, seus suportes e seus modos de circulação social (BRASIL, 2018).

Pensando nisso, propomos uma prática com o gênero bilhete no 3º ano do Ensino Fundamental, uma excelente oportunidade para aproximar o ensino da leitura de situações reais de comunicação. Por ser curto e muito presente na rotina das crianças, seja para dar um recado, fazer um pedido ou agradecer, o bilhete torna o aprendizado mais vivo. Ao lidar com ele, a criança percebe claramente sua função social, entende que todo texto nasce por um motivo, tem um destino certo e uma intenção clara.

A proposta também pode se articular ao letramento literário, principalmente quando o bilhete é trabalhado a partir de livros infantis, como a obra Coisa de menina, de Pri Ferrari. A literatura não entra na aula apenas como pretexto para atividades gramaticais, mas como experiência de leitura real, formativa e social. O contato com a história amplia a sensibilidade, estimula a imaginação e a capacidade de interpretação dos alunos, além de abrir espaço para conversar sobre temas importantes do dia a dia infantil, como identidade, convivência, respeito e expressão de sentimentos.

2.1 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Como está presente em tantas situações do nosso dia a dia, a leitura é antes de tudo, uma prática social. Nós lemos para buscar informação, nos comunicar, nos divertir, seguir orientações, participar da sociedade e compreender o mundo à nossa volta. Antes mesmo de aprender a ler e a escrever, a criança já convive com textos o tempo todo: em placas, embalagens, mensagens de celular, histórias, convites, bilhetes, listas e outros gêneros que circulam em casa e na escola.

Nessa perspectiva, Solé (1998) afirma que a leitura é um processo ativo de construção de sentidos, no qual o leitor utiliza estratégias para compreender o texto. Para a autora, ler não é apenas passar os olhos pelas palavras, mas significa formular hipóteses, adivinhar o que vem pela frente, confirmar ideias, fazer inferências e relacionar o que está escrito com aquilo que já se sabe. Assim, o leitor participa ativamente da produção de sentidos, e não apenas recebe informações prontas do texto.

No 3º ano do Ensino Fundamental, entender a leitura desse jeito é fundamental. Nessa etapa, os alunos estão consolidando a alfabetização e expandindo o uso da escrita no dia a dia. Por isso, as aulas de leitura precisam trazer textos reais, que tenham uma função clara e que façam sentido para a vida das crianças. O gênero bilhete ajuda muito nesse processo, porque tem uma estrutura curta, simples e uma utilidade que os estudantes reconhecem com facilidade. Isso acontece porque, de acordo com Rojo (2009, p. 107), “a escola não pode continuar

ensinando a ler textos que só existem na escola". É por isso que o bilhete se torna uma ferramenta tão poderosa em sala de aula. Ele desfaz a distância entre o que se aprende na escola e o que se vive em casa, mostrando para a criança que a leitura serve para resolver situações reais da sua própria rotina.

Ao trabalhar com bilhetes em sala de aula, o professor também pode guiar a leitura com perguntas simples: *Quem escreveu? Para quem escreveu? Qual é o assunto principal? Por que esse texto foi escrito? O que não podia faltar para o recado ser entendido?* Essas perguntas ajudam o aluno a perceber que o sentido da leitura depende de onde e por que o texto foi criado. Assim, a criança descobre que ler também é interpretar a situação, as intenções do autor e a relação entre as pessoas.

Além disso, quando juntamos a leitura de um bilhete com uma história literária, as chances de o aluno construir sentidos aumentam ainda mais. A literatura permite que a criança entre em contato com personagens, sentimentos, problemas e novas formas de enxergar o mundo. Nesse caminho, o letramento literário ajuda a formar leitores que sabem gostar de um livro, conversar com a história e ligar a ficção com as suas próprias experiências de vida.

2.2 GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA

Quando o ensino de Língua Portuguesa foca nos gêneros textuais, a escola se aproxima de verdade das situações reais de comunicação. Os gêneros nada mais são do que os diferentes tipos de textos que usamos no nosso dia a dia, cada um com uma cara e uma função específica. Uma carta, um convite, uma notícia, uma receita, um gibi ou um bilhete: todos eles têm características próprias porque nasceram para atender a necessidades diferentes da nossa rotina.

Sobre isso, os pesquisadores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004) defendem que os gêneros textuais devem estar no centro do ensino, pois são ferramentas essenciais para a comunicação e o aprendizado. Para eles, trabalhar com gêneros na escola ajuda os alunos a entenderem como os textos funcionam na vida real. Assim, as crianças desenvolvem a capacidade de usar a linguagem do jeito certo em cada situação. O gênero, portanto, não é

um modelo fixo para ser decorado e copiado, mas sim um texto vivo, que envolve pessoas de verdade, objetivos claros e assuntos do cotidiano.

No caso do bilhete, usá-lo nas aulas de leitura faz todo o sentido com as crianças menores, por ser um texto curto, direto e muito próximo da realidade delas. Ele costuma trazer o nome de quem vai receber, uma mensagem rápida, uma assinatura e, às vezes, a data ou uma saudação. Mas, muito mais importante do que ficar decorando onde fica cada uma dessas partes,

é o aluno compreender para que o bilhete serve: ele existe para dar um recado a alguém em um momento específico.

Ao levar esse gênero para o 3º ano, o professor pode criar atividades de leitura e escrita que façam as crianças perceberem algo muito importante: a escolha das palavras, o tamanho do recado e o jeito de falar dependem de quem vai ler o texto. Um bilhete para a professora, por exemplo, não é escrito do mesmo jeito que um bilhete para o melhor amigo da sala. Perceber essa diferença ajuda a criança a entender como a comunicação funciona de verdade.

Para fechar essa proposta, o livro Coisa de menina, de Pri Ferrari, entra como um ponto de partida perfeito. A história pode inspirar conversas e incentivar os alunos a escreverem seus próprios bilhetes baseados na leitura. Eles podem deixar recados para os personagens, escrever mensagens contando o que sentiram ao ler o livro, trocar ideias com os colegas ou expressar suas opiniões. Desse jeito, o gênero bilhete conversa diretamente com a literatura e com os sentimentos de cada estudante.

2.3 COMPETÊNCIA DISCURSIVA E ENSINO DA LEITURA

A competência discursiva nada mais é do que a capacidade de usar a linguagem do jeito certo em cada situação de comunicação. No ensino da leitura, isso significa ajudar o aluno a entender não só o que o texto está dizendo, mas também para que ele serve, quem o escreveu, para quem ele foi feito, onde ele circula e quais sentimentos ou ideias ele provoca. Formar leitores competentes, portanto, é mostrar para as crianças que os textos nascem em situações reais e carregam intenções, valores e formas de interagir com o outro.

No 3º ano do Ensino Fundamental, o desenvolvimento desta capacidade deve acontecer aos poucos, respeitando a idade dos alunos e o contato que eles já têm com a escrita. O professor é a peça-chave nesse caminho, funcionando como uma ponte entre a criança e os textos. Esse papel envolve escolher gêneros que façam sentido, fazer perguntas que ajudem a entender a história, incentivar a troca de ideias e criar momentos em que os alunos leiam com um objetivo de verdade.

Como lembra Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura precisam ser ensinadas de propósito, com intenção clara. Isso significa que o professor deve guiar os alunos para adivinhar caminhos no texto, levantar hipóteses, achar informações, ler o que está nas entrelinhas e checar se realmente compreenderam o que foi lido. Essas estratégias são fundamentais para que a leitura deixe de ser um ato mecânico e vire um hábito de reflexão.

No trabalho com o bilhete, essa competência se desenvolve quando o aluno descobre

quem está falando no texto, com quem está falando, por qual motivo e em qual situação. Ao ler um bilhete, a criança percebe que algumas informações estão bem claras na folha, enquanto outras dependem do contexto. Por exemplo, um bilhete escrito "Não esqueça o livro amanhã" só faz sentido completo se a gente souber quem escreveu, quem precisa levar o livro e por que esse material será importante.

Essa descoberta ajuda a criança a ler com mais atenção e a olhar para o contexto do texto. Ao mesmo tempo, quando o bilhete se junta ao letramento literário, as possibilidades de interpretação e expressão aumentam muito. A literatura apresenta para as crianças novas vozes, sentimentos e visões de mundo. Ao escrever ou interpretar bilhetes baseados em uma história, os alunos usam a imaginação, compreendem melhor o texto e exercitam a capacidade de se colocar no lugar dos personagens. Essa capacidade de entender o outro é estimulada porque, segundo Cosson (2006, p. 17), "a literatura nos permite viver o que não somos, abrindo as portas para o conhecimento de outros mundos e de outras pessoas". Assim, ao unir o bilhete à história literária, damos à criança a chance de vivenciar a linguagem de forma mais humana e sensível.

Portanto, pensar sobre o uso do bilhete no 3º ano do Ensino Fundamental é uma excelente oportunidade para aproximar a leitura da vida real, dos gêneros textuais e do encanto da literatura. Essa proposta ajuda os alunos a perceberem a utilidade da escrita no dia a dia, a desenvolverem estratégias para ler melhor e a evoluírem na sua capacidade de comunicação. Assim, o ensino da leitura ganha muito mais significado, pois passa a conversar diretamente com a vida, com os livros e com as diversas formas de participar do mundo através das palavras.

2.4 PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO BILHETE

A leitura é a base para a construção do sujeito crítico. Já nos primeiros passos nos anos iniciais, deve-se priorizar a inserção da criança no espaço da leitura, com cantinhos dedicado aos livros, aguçando toda a imaginação que os pequenos trazem para o ambiente escolar, objetivando o gosto por aqueles momentos destinados ao diálogo e à escuta que a contação proporciona. Dessa forma, ao inserirmos essa prática na rotina, estamos moldando uma ação que o estudante levará para a vida.

Em síntese, sabe-se da importância de ler e de como essa rotina torna-se necessária na construção do sujeito-leitor. No entanto, não basta apenas ler, é necessário ler com intencionalidade. Sendo assim, para que essa prática seja significativa, espera-se que o professor tenha em vista a ampliação do repertório dos estudantes, com temáticas que, além de interessantes, também tragam sentido para além dos muros da instituição escolar.

Desta maneira, buscando práticas significativas, sugerimos a utilização dos gêneros textuais, uma vez que, acreditamos que esse trabalho, corrobora efetivamente para a compreensão das práticas sociais. Em relação a isso, Dolz e Schneuwly (2004) nos diz:

> Uma proposta de ensino/ aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 41)

Nesse sentido, é preciso que esse trabalho seja feito com intencionalidade, utilizando os diferentes gêneros textuais, para que tanto a produção dos estudantes quanto a avaliação do professor, sejam pautadas em práticas efetivas e na construção de sentido. Nessa perspectiva, com o intuito de ampliar os horizontes dos estudantes, sugerimos o trabalho com a literatura infantil, por meio da obra *Coisa de menina*, da escritora Priscila Ferrari, cujo recorte temático aborda, de forma lúdica e clara, a equidade de gênero para crianças. Também recorreremos ao gênero bilhete para finalizar a proposta com os estudantes.

Para fundamentar essa prática, utilizaremos as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), a qual oferece ao professor uma proposta didática pautada em “antes, durante e depois da leitura”. Diante disso, propomos a seguinte proposta didática a ser realizada em uma turma do terceiro ano do ensino fundamental:

Passo a passo da aplicação da atividade:

Antes da leitura

Motivação/objetivo: Neste primeiro momento, denominado como antes da leitura, apresentaremos a capa do livro e, em seguida, a obra e a autora, chamando a atenção para o título. Logo após, os estudantes irão assistir ao vídeo Mundo Bita - Bagunça De Criança, o qual ativa os conhecimentos prévios dos estudantes sobre brinquedos e brincadeiras.

Roda de conversa: Sugerimos a realização de uma roda de conversa sobre os brinquedos presentes nesse vídeo e sobre quais deles as meninas podem/devem utilizar, se havia distinção entre os tipos de brincadeiras relacionadas a menino ou menina, ou se se destinam às crianças em geral. Esse momento deve ser voltado à percepção das crianças acerca da temática e à sua argumentação ao defender seu ponto de vista.

Durante a leitura

Nesta etapa, as crianças deverão estar organizadas em círculo. A leitura será conduzida pelo professor, que formulará perguntas e incentivará predições. Exemplos de questionamentos:

1. Iniciamos a prática assistindo ao vídeo; há semelhanças com esta leitura?
2. O livro apresenta brinquedos e brincadeiras que supostamente não seriam voltados para meninas?
3. O que a obra nos revela acerca das profissões que as meninas podem exercer?
4. O livro encerra-se com a seguinte afirmação: “Coisa de menina é tudo aquilo que ela quiser”. Qual é o sentido dessa frase?

Durante a leitura, devem-se realizar as pausas estratégicas necessárias para a recapitulação de informações e para coletar as impressões dos alunos sobre os desdobramentos da história.

Depois da leitura

Neste momento, apresentamos a atividade para os estudantes, explicando, a partir do que foi lido e compreendido, o que será desenvolvido por eles, mediado pelo docente. Conforme Solé (1998) são os objetivos da obra que definem o que e como realizamos o ato de ler e quais os sentidos atribuídos pelo leitor ao texto lido. Dessa forma, acreditamos que o contexto, os conhecimentos prévios e todo o repertório do estudante irão moldar o entendimento que ele dará ao texto. Por esse motivo, é pertinente esse processo reflexivo antes de iniciar a leitura, para que, durante todo o percurso das vivências, tenham-se argumentos claros e bem definidos acerca do trabalho que será realizado.

A partir da leitura e da roda de diálogos acerca da obra, os estudantes serão convidados a realizar a produção textual, mas, antes de iniciar a escrita, o professor deve apresentar o gênero a ser trabalhado, justificando sua escolha. Nesse momento, deve-se explicar à turma a importância dos gêneros textuais para o ensino e como a produção escrita é necessária para a construção de posicionamentos críticos por meio das palavras.

Baseado nisso, a proposta será o trabalho com o gênero bilhete. O professor deve apresentar alguns modelos de bilhetes, a estrutura do gênero e identificar os elementos essenciais: remetente, destinatário, mensagem, despedida/assinatura. Justifica-se a escolha por se tratar de um gênero curto, de fácil compreensão e adequado para a série em que eles se encontram, visto que estão em processo de construção das habilidades necessárias para a escrita

de pequenos textos.

Será solicitado a cada estudante um bilhete, com o intuito de consolidar a compreensão do texto com base na leitura e nas reflexões realizadas. O professor deve orientar a produção dos bilhetes com questionamentos acerca dos conhecimentos adquiridos ao decorrer das aulas. Para essa produção, serão disponibilizados papéis, canetas coloridas e envelopes, sendo explicado, em seguida, como será desenvolvido esse trabalho.

O professor deverá proporcionar um espaço para os questionamentos dos estudantes acerca do bilhete e, após sanar as dúvidas apresentadas, explicar que o bilhete tem o intuito de deixar um breve recado para alguém. Portanto, nessa atividade, os estudantes deverão escrever para as colegas da turma, algo que elas podem/devem fazer independentemente de serem meninas, tendo como base o livro Coisa de menina e toda a discussão referente a essa temática. Vale salientar que cada estudante deve destinar o bilhete para uma colega da turma, seguindo as orientações e estrutura do gênero.

Para dinamizar esse momento de exposição, recomendamos que o professor organize a turma em círculo, solicitando que os estudantes falem sobre sua experiência com a leitura e escrita, conversem entre si sobre a relação de suas vivências com a obra e finalizem com a leitura dos bilhetes em forma de sarau, seguida de uma roda de conversas

sobre esses recados, os motivos que os inspiraram e como essa escrita foi significativa para cada estudante.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma atividade inerentemente valiosa, com potentes impactos no desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Nesse sentido, introduzir a leitura atrelada a um gênero discursivo em sala de aula é um excelente recurso pedagógico para trabalhar a alfabetização e o letramento.

O intuito da proposta apresentada neste trabalho foi analisar criticamente a importância da leitura e da escrita como prática educacional nas instituições de ensino, bem como sugerir ao docente métodos de como aplicar o gênero bilhete de forma contextualizada, buscando sempre a proficiência do estudante. Ressaltamos que, embora os benefícios sejam numerosos, o trabalho com os gêneros discursivos demanda um olhar sensível para práticas significativas, nas quais os estudantes encontrem sentido ao produzir. Vale ressaltar que é necessário que seja feita uma seleção dos textos pelo professor, afinal, a atividade docente, para ser bem desenvolvida, carece de preparação, seleção de conteúdos adequados e adoção de estratégias de ensino

pertinentes a determinada série.

De fato, as instituições de ensino desempenham um papel fundamental na formação de leitores e escritores competentes e críticos. Assim, espera-se que, ao final da proposta didática apresentada em nossa pesquisa, os estudantes possam ampliar a percepção acerca do gênero bilhete e de sua importante função social, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita de diversos outros gêneros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 8 jun. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard**. Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRARI, Pri. **Coisa de menina**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Berliner. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISBN: 978-6-58351-427-1

