

FORMAÇÃO PARA OS LETRAMENTOS: A ATIVIDADE SOCIAL DE PRODUÇÃO DE UM JORNAL ELETRÔNICO.

GRACIANO, Marlene Ribeiro da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP
marlenersgraciano@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar e discutir o trabalho desenvolvido em um projeto de formação de professores para repensar as práticas didáticas desenvolvidas com a leitura e escrita como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas, contextualizadas na atividade de produção de um jornal eletrônico. O quadro da Teoria Sócio-Histórico Cultural apoia a compreensão de linguagem que organiza as relações dialógicas e dialéticas entre os participantes, no contexto de formação de sujeitos colaborativos e críticos. Os processos de leitura e escrita em situações reais estão apoiados na perspectiva enunciativo-discursiva do círculo bakhtiniano e nas novas orientações para o trabalho com a multimodalidade nas atividades de leitura e escrita em diferentes suportes. Os resultados parciais demonstram que os professores estão re-significando a utilização da leitura e escrita como instrumento de ensino-aprendizagem em suas aulas e, com isso, suas práticas didáticas ao criar condições para que os alunos sejam mais ativos em sala de aula, desenvolvendo suas capacidades para os multiletramentos e dando-lhes protagonismo na produção do jornal eletrônico.

Palavras-chave: Formação de professores; multiletramentos; tecnologias na educação.

FORMAÇÃO PARA OS LETRAMENTOS: A ATIVIDADE SOCIAL DE PRODUÇÃO DE UM JORNAL ELETRÔNICO.

Este artigo relata a pesquisa que vem sendo desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, câmpus Itumbiara, cujo objetivo geral é desenvolver a formação contínua de professores das diferentes áreas para discutir o trabalho desenvolvido com a leitura e escrita na Atividade Social de produção de um jornal eletrônico.

A pesquisa partiu da necessidade atual de formação continuada de professores para repensar a utilização da leitura e escrita no ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas e as exigências dos novos contextos e suportes digitais, que apontam para a necessidade do leitor saber como utilizar essas capacidades de acordo com a função social que lhes é atribuída e o contexto sócio-histórico-cultural da situação de comunicação.

O trabalho com a leitura e escrita de acordo com as exigências dos novos contextos e suportes digitais tem despertado a atenção de pesquisadores da linguagem como Ezequiel Theodoro da Silva (Coord, (2003), Jane Kenway (2001), Sérgio Roberto Costa (2005), Carla Viana Coscarelli (2003), Magda Soares (2002) e Roxane Rojo (1998, 2009, 2012, 2013) que apontam as mudanças no ato de ler e escrever de acordo com o suporte e, com isso, a necessidade de novas formas de letramentos. Nessa direção, Schneuwly e Dolz (2010), salientam a necessidade do leitor saber como utilizar essas capacidades organizativas de

acordo com a função social que lhes é atribuída e o contexto sócio-histórico-cultural da situação de comunicação. As capacidades organizativas são necessárias e desenvolvidas no processo de leitura e escrita como instrumento de ensino-aprendizagem das diferentes áreas, que é o foco da formação de professores pretendida por esta pesquisa.

Reconhecendo a relevância desses estudos no campo da Linguagem, constata-se a necessidade de formação de professores para desenvolver práticas de leitura e escrita, considerando as especificidades desses novos suportes. Essa pesquisa espera contribuir com a produção de conhecimentos sobre a formação de professores para a utilização de novas metodologias nas atividades de leitura e escrita em diferentes suportes, ao propor a vivência de práticas significativas, que trabalham com o real na leitura e produção de gêneros da esfera jornalística para a composição de um jornal eletrônico produzido pelos alunos.

Com este intuito buscou criar contextos de *zpd* para que os professores re-significassem sua compreensão do processo de leitura e escrita em suas práticas didáticas e, no desenvolvimento das atividades com os alunos, compreender o domínio da leitura e escrita desenvolvido por eles e as transformações inseridas no uso de leitura e escrita como instrumento de ensino-aprendizagem na constituição de leitores e produtores de textos multissemióticos.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida sob o viés do paradigma crítico por buscar a reflexão e transformação dos sujeitos participantes. Situa-se no contexto da Linguística Aplicada por entender o estudo da linguagem de forma situada, de língua em uso, capaz de transformar e re-significar as atividades de leitura e escrita dos professores, alunos e pesquisadora do Instituto Federal de Goiás- câmpus Itumbiara, propiciando-lhes espaços colaborativos para compartilharem sentidos e significados e, na compreensão coletiva das contradições, a possibilidade de “tornarem-se” leitores críticos e multissemióticos.

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção crítico-colaborativa porque visa transformar a situação de encapsulamento do conhecimento (ENGSTRÖM, 2002) e as dificuldades com o ensino aprendizagem da leitura e escrita encontradas na escola. Também por ter sua base na argumentação e colaboração crítica (VYGOTSKY (1930/1934), ENGSTRÖM (2009); LIBERALI (2004,2010); MAGALHÃES (2004,2009)) e por ter como objetivo construir colaborativamente novas práticas de ensino da leitura e escrita, permitindo aos professores refletir sobre suas práticas pedagógicas criando espaços de *zpd*, momento/movimento em que se estabelece a contradição e, através da colaboração mediada pela argumentação, buscar o movimento para a reconstrução e transformação: tornar-se professor atualizado com os novos suportes de leitura e escrita. Fundamenta-se na Teoria Sócio-histórico-cultural porque ela permite traçar um panorama das ações, compreendê-las na interação com o contexto e com o sistema de Atividade e também perceber o movimento de transformação dos sujeitos nas atividades de leitura e escrita como processo.

Essa pesquisa de intervenção formativa, colaborativa e crítica está sendo desenvolvida em duas etapas: para retratar a realidade encontrada, inicialmente foram coletados sentidos e significados sobre a prática da leitura e escrita no processo ensino aprendizagem das diversas disciplinas através de entrevistas semi-estruturadas, gravação em vídeo de uma aula dos 8 professores do 1º ano do Ensino Médio Integrado em Química, que se dispuseram a colaborar como sujeitos da pesquisa.

Com base nos dados coletados iniciou-se a atividade de formação continuada entre os professores e pesquisadora, utilizando-se de sessão reflexiva crítico-colaborativa das entrevistas e vídeo-aulas gravadas com todos os participantes como forma de re-pensar e re-significar as práticas didáticas com a utilização da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem. Essas sessões oportunizam aos sujeitos a auto-análise e compreensão dos significados atribuídos a essas práticas e, com isso, perceber e analisar o movimento de sua transformação, ou não.

Nessa segunda etapa, professores/as e a pesquisadora estão desenvolvendo situações de aprendizagem que dão suporte para o desenvolvimento das capacidades organizativas dos alunos em atividades que os levem ao processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar, relacionar, considerar o contexto de enunciação e recepção, compreender, reconstruir e produzir textos e conhecimentos, significando-os em seu contexto, de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva e a linha teórica sócio-histórico-cultural que fundamentam esta pesquisa. Estão sendo desenvolvidas as atividades de leitura e produção de textos para a composição dos jornais eletrônicos.

Para melhor organização e abordagem da linha teórica que fundamenta esta experiência, o referencial teórico será subdividido em: 1.1 Teoria da Atividade Histórico-cultural; 1.2 A linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva. Na sequência apresento a fundamentação crítico-reflexiva e colaborativa relacionada a análise dos dados produzidos com a formação de professores e com o desenvolvimento das atividades práticas de letramentos vivenciadas na Atividade Social de produção do jornal eletrônico.

1.1 Teoria da Atividade Histórico-cultural

A Teoria da Atividade Histórico-Cultural baseada nas discussões de Vygotsky (1930, 1934), Leontiev (1977) e Engeström (2008, 2009) fundamenta-se no estudo das relações entre sujeitos em contextos sócio-histórico-culturais determinados e direcionadas a objetos/motivos compartilhados, mesmo que parcialmente, mediadas pela linguagem e pensadas na “vida que se vive” (Marx & Engels, apud Magalhães, 2011).

As contribuições de Vygotsky (1930, 1934), para a compreensão dos processos de formação da consciência que deram suporte às teorias de aprendizagem e desenvolvimento são a base dos estudos de pesquisadores como Leontiev(1977), Engeström (2008, 2009) Wertsch, Davidov, Cole In: Harry Daniels(2008), Sannino (2009), Stetsenko (2011), entre outros que estenderam suas pesquisas com abordagens que levam em consideração o contexto sócio-histórico-cultural, as relações sociais na construção do conhecimento, mediadas por artefatos culturais, em especial pela linguagem.

Vygotsky criou o conceito de Atividade como princípio que explica a constituição da consciência. Considera que a pessoa se constitui em ser humano na atividade que gera a consciência e que as interações entre sujeitos e objetos são mediadas por artefatos culturais, dos quais a linguagem é a principal. Leontiev retomou a noção da Atividade de Vygotsky focando o objeto, que está associado ao motivo, aos sentidos, desejos e necessidades que constituem o objeto e desencadeiam a ação do sujeito, visto que a intencionalidade é central na Atividade. Avançando essas discussões Engeström (2009) discute o Sistema de atividade em interação múltipla, focados em objetos em movimento, parcialmente partilhados pela argumentação, que propicia a transformação, constituição e conscientização dos sujeitos, organizados por regras e divisão de trabalho entre os componentes da comunidade, mediadas por artefatos culturais. Para esse autor não há atividade sem coletividade.

Com base na mediação instrumental e semiótica de Vygotsky e na atividade focada no objeto de Leontiev, a representação triangular foi expandida por Engeström com o objetivo de analisar o sistema de atividade não de forma individual, mas coletiva, nas relações expansivas, em que o nível de comunidade é o foco da análise. As transformações expansivas são também chamadas de contexto da crítica, em que os participantes começam a questionar e se afastarem das normas estabelecidas num esforço coletivo para reconceitualizar o objeto e o motivo da atividade, criando assim uma zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Newman e Holzman (2012), baseando-se em Vygotsky, aponta a ZPD como um espaço coletivo para o tornar-se, uma fonte de desenvolvimento que permite às pessoas tornarem-se diferentes do que são em sua totalidade. Já Magalhães (2009) expande esse conceito para significar um

espaço dialético de colaboração e criticidade criativa, um espaço de ação e transformação que possibilita o desenvolvimento.

Esse processo de transformação expansiva constitui o espaço de Zpd da Atividade. Ele é dialógico (DANIELS, 2008). O aprendizado expansivo envolve a criação de novo conhecimento e novas práticas para uma atividade emergente, que pode ser desencadeada pela introdução de uma nova tecnologia ou conjunto de regulamentos, mas não é redutível a ela. Engeström (2008,2009) propõe desenvolver ferramentas conceituais para a compreensão de diálogos, perspectivas múltiplas e redes de sistemas de atividade em interação. E, com esse fim, busca os conceitos bakhtinianos de *dialogicalidade*, no qual um discurso só existe em função de outros discursos e *multiplicidade de vozes* ao estender a análise da Atividade em redes, que geram contradições e conflitos.

Os conceitos de dialogicalidade e multiplicidade de vozes de Bakhtin e Voloschinov, a visão de um discurso dentro de um contexto de outros discursos, outras vozes que estabelecem relações dialógicas num dado campo da comunicação discursiva, cujo sentido requer uma compreensão responsiva são orientações da perspectiva enunciativo-discursiva para os estudos da linguagem, apresentadas a seguir.

1.2 A linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva.

De forma semelhante às questões discutidas por Vygotsky, as discussões de Bakhtin e Voloshinov estabelecem uma relação entre linguagem, sujeito e vida, isto é, a vida interliga sujeito e linguagem e essa relação dialógica de um sujeito com o outro é constitutiva do ser humano. Na perspectiva enunciativo-discursiva do círculo bakhtiniano, o texto é considerado como um enunciado concreto que participa de um discurso maior e, com isso, se constitui de outros textos (BAKHTIN, 2003).

Nessa concepção de texto/enunciado na relação com o todo, há de considerar também o encontro de duas consciências na co-criação dos sujeitos, no ato vivo da compreensão, que avalia o(s) enunciado(s) que o antecedem (repetíveis) e sucedem, podendo mudá-los, renunciá-los (não-repetíveis) ou não. Como aponta Bakhtin (2003), no ato da interpretação/compreensão responsiva do leitor/falante há a retomada de outros textos, de contextos diferentes, intensificando, assim, a relação entre texto, contexto, interpretação e comentário. A interpretação é vista como movimento dialógico entre um enunciado que parte de um texto visto como um enunciado total e só tem vida, no contato com outro(s) texto(s) e, respondendo a eles, constitui-se num discurso.

Na visão bakhtiniana o discurso é uma unidade real, delimitada pela alternância dos sujeitos, na qual a individualidade se estabelece em relação aos demais discursos pela posição do enunciadador e com os quais mantém uma atitude responsiva ativa, que pode ser de concordância, discordância, obediência, execução, adesão entre outras dependendo do contexto.

Essas são questões importantes a esta pesquisa que foca a Atividade de leitura e produção como instrumentos mediadores na construção da consciência, na produção de novos sentidos e significados sobre a prática da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem. A consciência se constitui na atividade, na interação subjetiva do eu com o outro (VYGOTSKY, 1930/1934), na coletividade (ENGESTRÖM, 2009).

Bakhtin faz inúmeras discussões sobre o leitor e a centralidade da compreensão como uma atitude responsiva ativa. Nesse contexto, o discurso é a língua em uso, refletindo um sujeito histórico, os valores dominantes, as vozes sociais que representam os diferentes lugares sociais e que nem sempre estão marcados no texto ou tem-se consciência de sua existência, mas o texto em construção está sempre respondendo a esses discursos, interagindo com eles, provocando-os na tensão.

No contexto específico a que esta pesquisa se refere, cujo foco está em trabalhar com leitura e produção de textos da esfera jornalística para a composição de um jornal eletrônico, como atividade social (LIBERALI, 2009, 2012), a perspectiva enunciativa da linguagem na vertente bakhtiniana é fundamental “porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas”(ROJO, 2012 p. 39).

É importante que os enunciados concretos nas discussões entre professores/formadora e professores/alunos sejam compreendidos na sua esfera de circulação, de acordo com as especificidades da esfera jornalística, considerando que o nível da compreensão passa pela compreensão dos lugares por que transitam o texto e o leitor/interlocutor. São contextos que enfocam leitores responsivos que, no ato de interlocução/compreensão, poderão se constituir em autores.

Na visão de Brait (2000,2012), essas especificidades da esfera de comunicação, as coerções das práticas discursivas estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e o uso da língua permitem a concepção de gênero como uma atitude dialógica em que os conceitos serão compreendidos a partir da análise do corpus, portanto um gênero discursivo, que não atende a modelos acabados, olhares fixos em características pré-determinadas. O gênero é visto como um artefato cultural, um instrumento que vai mediar o domínio das capacidades enunciativo-linguística-discursiva, que permitirá a compreensão, a expansão de sentidos e transformação como um movimento único, ou não, caso o leitor/produtor não fizer questionamentos, não desenvolver uma atitude crítico-reflexiva que o leve a ação, ao re-significar de sua prática e, portanto, ao desenvolvimento de suas capacidades.

No desenvolvimento dessas capacidades enunciativo-linguística-discursivas é fundamental a formação para a compreensão dos gêneros (BAKHTIN, 1992/2003) como ferramenta conceitual (ENGESTROM, 2008, 2009) importante para a compreensão de como usar a linguagem em situações reais, como um enunciado concreto, numa visão discursiva.

Maciel e Lúcio (2008) também defendem a importância de se trabalhar a linguagem tendo como foco os usos e funções sociais da escrita. Salientam ainda que introduzir diferentes gêneros, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, além de criar na sala de aula condições de produção, uso e circulação de textos que sejam similares às vividas nas situações sociais reais que acontecem fora da escola, é fundamental ao aluno para que possa assumir uma atitude dialógica no acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais.

A atitude dialógica permite a compreensão da influência das novas Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) no ato de ler e escrever dos alunos em suas atividades cotidianas. Essas mudanças não podem mais ser ignoradas pela escola, no trabalho com leitura e escrita. Nesta visão de trabalhar a linguagem com o foco nos usos e funções, condições de produção e circulação de textos reais, concretos é importante considerar as reflexões de Rojo (2009) sobre letramento.

Para melhor compreendermos o conceito de letramento adotado por essa pesquisa o de letramentos, convém retomarmos as perspectivas anteriores. Rojo(2012) aponta-nos que a perspectiva cognitiva predominou até a década de 90 e que só recentemente emergiu a perspectiva discursiva. Afirma a autora que inicialmente o letramento oscilava entre a abordagem das capacidades(alfabetismos) e as práticas sociais e que depois passou-se a denominar “letramentos”, diante da diversidade de estudos sobre o tema enfocando as diferentes situações de tempo, espaço, relações de poder entre outras e pelo fato de que não seria adequado transpor o conceito de letramento para outros meios, como o digital, que requer promover novas aprendizagens, novas práticas escolares de leitura e escrita, visto que:

a linguagem multimidiática, por exemplo, produz significados independentes dos textos verbais, permitindo modos de pensamento, forma de comunicação, métodos

de pesquisa e ensino radicalmente diferentes, ou seja, trata-se de outros letramentos, de novos letramentos.(ROJO, 2012 p 131)

É preciso reconhecer também que as novas tecnologias operaram mudanças na visão de texto, de livro didático, práticas didáticas e ferramentas de ensino. Rojo(2012 p. 39) afirma:

O texto, tal como o conhecemos e utilizamos, é extrapolado; livros didáticos “engessados” e práticas descontextualizadas dão lugar à hipermídia; a capacidade de criação é desafiada; ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes e, além disso, compartilhá-los numa relação dialógica. As tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.

Tecnologias como objeto de ensino e leitura e escrita como instrumento para produzir conhecimento são mudanças exigidas pelas práticas de letramento vigentes, que demandam leitura e escrita em práticas sociais. É preciso utilizar e compreender as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como objetos de ensino ao promover reflexões sobre a utilização da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem das diferentes áreas em diferentes suportes: digital ou no papel, visto que os gêneros estão pautados na escrita.

Segundo Rojo (2009) além de se ter o domínio de “como” utilizar a tecnologia, é necessário saber também “para que” utilizá-la. Aponta que letramento não se prende ao âmbito da escola, torna-se uma atividade contínua ao longo da vida e requer uma nova formação, com base em novos modos de pensar e agir, que não é somente a transposição do presencial.

Sua discussão está apoiada em Soares (2002) ao definir letramento como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas. Todavia inova, ao apontar o conceito de multiletramentos, que valoriza os letramentos das culturas locais de seus agentes ao colocá-los junto com os letramentos valorizados, universal. Inova também ao discutir o letramento crítico como uma abordagem discursiva, em que o leitor, ao localizar o texto no seu espaço histórico e ideológico, constrói sentidos dialogando com o contexto multissemiótico, exigido pelas múltiplas linguagens e semioses (verbal (oral e escrita), visual, musical, imagética, corporal e do movimento, matemática etc.) constituintes dos textos contemporâneos, que exigem que novas questões sejam consideradas.

Esse novo papel do leitor em práticas plurais e multimodais da língua em uso, em diálogo, propiciando ao aluno aprender como funciona a linguagem nos novos suportes e perceber-se como agente social tanto em sua cultura local como na contra hegemonia-global, vai formá-lo para uma atuação cidadã, ética e crítica, que é a principal tarefa da escola na contemporaneidade, como afirma Rojo(2009). Segundo a autora, essa tarefa faz com que a escola amplie e democratize as práticas e eventos de letramento que nela devem circular para atender à demanda das diferentes “esferas de atividades em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes” (Rojo, 2009, p. 109).

Diante da multiplicidade de práticas e textos que “podem e devem ser objetos de estudo e crítica” Rojo(2009 p. 120) levanta os problemas que surgirão com a organização do currículo e do espaço-tempo escolar, questionando: “Como organizar, na escola, a abordagem de tal multiplicidade de práticas? Que eventos de letramento e textos selecionar? De que esferas? De que mídias? De quais culturas? Como abordá-los?”(ROJO, 2009, p. 120).

Esta pesquisa está direcionada para enfocar esses questionamentos demonstrando que uma grande variedade de práticas, eventos de letramento e textos de diferentes esferas e culturas poderão ser desenvolvidos na leitura e produção de textos com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, por permitirem a interação interdisciplinar,

vencendo as limitações de tempo, espaço e rigidez de currículos cristalizados, exigindo dos professores, no entanto, a disposição para a formação e colaboração crítica e reflexiva. E, para a formação crítico-reflexiva é preciso voltar, olhar para suas próprias práticas no processo de reconhecer-se para transformar-se.

2 - Reconhecer-se para transformar-se

Para repensar a utilização da leitura e escrita como instrumento no ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas foi necessário promover a reflexão dos professores sobre a sua prática educativa para que pudessem empreender a práxis e, com isso, resignificar e transformar sua visão e ação no processo ensino-aprendizagem.

Compreender o processo reflexivo instituído nessa pesquisa requer uma retomada do conceito de reflexão para situar a base teórica que fundamenta a compreensão das ações desenvolvidas. Shön(2002) propunha refletir na e sobre a ação. Como Dewey(2002) sua proposta refere-se a uma atividade individual, um eu refletindo sobre suas ações com ele mesmo. Sua ideia se popularizou e ficou institucionalizada, no entanto não garante a transformação dos professores nos seus modos de pensar, agir e praticar a educação, como aponta Smith (1993).

A proposta de Shön, de refletir na e sobre a ação, foi expandida para uma construção coletiva, buscando a expansão dos sentidos do grupo para a construção de novos significados (Vygotsky, 1930/1934; Engeström, 2009) numa agência relacional (EDWARDS, 2007), ou seja novos modos de agir com o outro, vivenciados na colaboração (SMITH, 1993) crítico-reflexiva (MAGALHÃES, 2004, 2009, 2011; LIBERALI,2004, 2010, 2011) mediados pela linguagem no exercício dialético da argumentação ao criar um contexto de controversa, de zpd mútua (STEINER, 2000) em que o grupo dialoga, coloca questões para o professor repensar, retomar o dito, perceber, analisar suas ações, explicá-las e juntos, possibilitar a constituição da consciência, essência da formação humana. Portanto, é na relação com o contexto sócio-cultural e com o grupo, utilizando a linguagem para mediar as interações crítico-colaborativas, que alunos e professores terão oportunidades para se transformarem em sujeitos leitores e produtores de textos com uma nova visão da utilização da leitura e escrita no processo ensino-aprendizagem.

Na visão de Smith (1993) a reflexão compõe-se de quatro ações que permitem aos professores reconhecerem-se e transformarem-se: o descrever suas práticas didáticas para visualizá-las, compreendê-las e leva-las ao plano da consciência; o informar em que busca explicar o porquê de suas ações com base nos princípios que as orientam; já o confrontar leva o professor a perceber a sua prática em relação ao contexto em que ela se insere, questioná-la em função de estar adequada ou não a este contexto e a 4ª ação: o reconstruir, em que o professor poderá vislumbrar formas de reconstruir sua prática pedagógica fundamentando-a em novos valores e princípios, possibilitando a sua emancipação ao ter um maior autocontrole sobre suas ações e, com isso, torna-o consciente de sua responsabilidade como agente de transformação no seu contexto de atuação como educador.

As ações proposta por Smith(1993) para direcionar o processo reflexivo foram utilizadas nessa pesquisa para possibilitar o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. Foram gravadas entrevistas e aulas que se tornaram objeto do informar e confrontar durante as sessões reflexivas, momento e espaço de zpd em que, mediados pela argumentação os professores puderam sair da esfera individual e interagir com o grupo dialeticamente na resolução dos conflitos, através da colaboração crítico-reflexiva, criando possibilidades de reconstrução de sua prática educativa.

Conforme orienta Magalhães(2011, p.36) procurei criar :

um quadro crítico colaborativo de compreensão, questionamento e transformação, para negociação intencional de interpretações conflitantes de práticas e teorias aprendidas ao longo da escolaridade e do trabalho profissional e novas produções do objeto da atividade. (...) Num processo social, dialógico e dialético de internalização e externalização

Como resultante dessas sessões reflexivas os sentidos iniciais estão sendo re-conceptualizados, expandidos para novas formas de se pensar a leitura, a escrita e a concepção de gêneros nas diferentes áreas, de acordo com o uso e função da linguagem.

A análise dos dados permite identificar os sentidos iniciais dos professores sobre leitura e escrita. Percebe-se uma prática cristalizada em que eles não dispensam a essas ações a atenção que elas exigem como instrumentos essenciais no processo ensino-aprendizagem. O ato de ler nas diferentes disciplinas é uma ação rotineira. Muitos professores não realizam a leitura em sala de aula, optando por explicar o conteúdo do livro didático, que é o objeto de estudo da aula, através de exposição sintética no quadro ou com a resolução de exercícios. Outros não tinham consciência que trabalham a leitura e escrita nas suas disciplinas específicas da área da Química.

Os recortes das entrevistas demonstram parte desses sentidos:

F: E a leitura, como é que... em que momento que ela tá presente na sua aula, em que atividades?

P1: 'Xi, a leitura é complicado... ((risos))

F: ((risos)) Por quê?

P1: Complicado porque assim, igual eu falei, **o modelo que a gente trabalha de exposição, é... eu passo muito vago, eu sempre fui dessa metodologia, sabe, uso esse artifício, eu passo no quadro, eles copiam, usam o livro pra... pra leitura,**
(...)

F: E essa forma que você falou que você passa no quadro, você passa no quadro o que, porque você falou que tem os artigos no livro?

P1: É... tem o texto no livro.

F: E o que é que você passa no quadro?

P1: **Eu passo no quadro é... pontos, resumos do...**

F: Ah, as principais ideias do texto você passa no quadro?

P1: Isso... exatamente

Esses fragmentos das entrevistas iniciais e recortes das videogravações das aulas constituíram-se no objeto de reflexão nas sessões crítico-colaborativas. Buscou-se, com a colaboração do grupo, o confrontar, o questionamento de suas ações para que os professores pudessem conscientizar-se de suas práticas e vislumbrar, ou não, possibilidades de reinventá-las.

Os sentidos presentes nos fragmentos e recortes são levantados e analisados de forma crítico-colaborativa com o grupo. Como aponta-nos Steiner(2000) ver-se provoca a exposição da subjetividade do professor e esta não é uma ação fácil para ele, cuja prática é objeto de análise, nem para seus colegas colaboradores que, dependendo da pessoa, sentem-se intimidados em criar confrontos, o que não impede a viabilidade das ações, visto que o ver-se e refletir sobre suas ações já provoca mudanças por propiciar a conscientização de sua prática.

Além das sessões reflexivas em que as atividades de informar, confrontar e reconstruir foram trabalhadas, esta pesquisa preocupou-se em criar condições para a expansão dos sentidos iniciais. As condições foram criadas no curso de formação continuada em que os sentidos e significados, as questões problemáticas e os conflitos das práticas diárias em sala de aula são retomados e relacionados às orientações teóricas que fundamentam esta experiência e também na Atividade social de produção de um jornal eletrônico. Para planejar

e orientar as atividades de leitura e produção dos gêneros da esfera jornalística os professores das diferentes disciplinas tiveram que participar de um curso de formação continuada para repensar a utilização da leitura e escrita em suas aulas e melhor compreender a importância de saber como conduzir uma atividade de leitura e produção nas diferentes disciplinas na visão enunciativo-discursiva e situada em contextos que permitissem atividades concretas da linguagem, considerando o uso e função da linguagem. Parte das atividades de leitura e escrita desenvolvidas nesta experiência são descritas a seguir:

3. Práticas de multiletramentos.

A Atividade social de produção de um jornal eletrônico construído pelos alunos nas diferentes disciplinas foi criada como espaço organizado pelos professores para trabalhar a formação discursiva e formá-los para interagir como sujeitos leitores e produtores de textos em diferentes contextos e usos concretos da linguagem.

Os sentidos iniciais dos alunos demonstraram as práticas cristalizadas que não consideravam o uso e função dos gêneros. As leituras desenvolvidas pelos alunos referiam-se à atividades feitas na escola para pesquisa e estudo dos conteúdos. A maioria afirmou ler no celular para fins de interação social e entretenimento.

No início das atividades de produção dos gêneros para a composição do jornal, os alunos declararam não ter o hábito de ler jornais. Percebe-se que não tinham consciência da concepção de gêneros e do contexto enunciativo nas atividades de leitura e escrita por declararem “Gosto de escrever texto dissertativo argumentativo” e “Dissertações”, quando perguntados sobre qual o gênero que mais gostavam de produzir nas aulas.

Após a primeira atividade com os alunos para a produção dos gêneros que comporiam o jornal percebe-se que houve a expansão dos sentidos e o compartilhamento de novos significados. Os alunos já estão compreendendo a noção de gênero em função de sua intencionalidade, suporte e esfera de circulação. Os professores declaram as vantagens de trabalhar a leitura e escrita de gêneros como instrumento de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas, como ação que oportuniza a revelação de novos talentos em sala de aula:

A princípio surge uma indisposição por parte dos alunos quando se propõe elaborar textos discursivos, resenhas, tiras ou charges. Como aqui a proposta foi a elaboração de charges que abordassem o tema trabalhado, as primeiras dúvidas são: **Como desenhar? Como ser cômico? Ou crítico?** Vencido esse primeiro momento, o que notei foi um interessante surgimento **de novos alunos referências para aquela tarefa.** Se antes em qualquer trabalho, provas ou exercícios sempre os mesmos alunos se sobressaiam, nesta nova perspectiva, outros alunos antes “anônimos” foram solicitados pelos colegas. Isso porque essa nova habilidade trabalhada (desenhos, críticas, humor) são características de outros grupos de alunos que antes talvez, não fossem notados. Isso mostra a importância de trabalhar várias linguagens e habilidades, visto que **cada aluno-indivíduo se sobressai em algumas características específicas e diferentes dos colegas.** (Profª de Química)

O papel da escrita nesta atividade (Hqs) foi fundamental e importantíssimo no sentido que os auxiliou a ter um senso crítico maior em relação ao tema escolhido. Esta atividade foi ótima e muito bem recebida pelos alunos, em geral. Esta atividade os motivou a trabalhar e **a usar sua criatividade de forma surpreendente.** Não notei a presença de dificuldades na realização deste tipo de atividade. Nos alunos a atividade despertou o interesse, a curiosidade e a criatividade dos mesmos. **Eles realmente interagiram uns com os outros discutindo suas ideias.**

Em mim, a atividade despertou um sentimento de satisfação ao vê-los tão envolvidos e interessados na atividade proposta. (Prof. de Geografia)

Como demonstram o grifo nos excertos, os resultados estão sendo relevantes não só para os professores. Também os alunos estão podendo re-significar suas atividades de leitura e escrita e desenvolverem suas capacidades organizativas ao desenvolverem as atividades planejadas para a produção do jornal eletrônico. Os alunos já demonstram o domínio da leitura e escrita. Na produção dos gêneros para a composição do jornal eletrônico está sendo possível constatar que os alunos sabem dialogar com outros textos, outras vozes adequando-as ao contexto de enunciação, demonstrando autoria e criatividade em suas produções, como no exemplo a seguir:

Notícia

Descoberta a causa do mau cheiro em Araporã-MG e Itumbiara-GO

Na quinta-feira, dia 08 do mês de agosto de 2013, o prefeito Chico Bala determinou que a vigilância sanitária investigasse a origem do mau cheiro que predominava há meses e incomodava a população dos municípios de Araporã-MG e Itumbiara-GO.

A vigilância sanitária de Itumbiara, a mando do prefeito Chico Bala, atravessou o rio Paranaíba que corta as cidades e observou que o mau cheiro que assolava a população vinha de um local que usava matéria orgânica na produção de seus fertilizantes. O mau cheiro começava no finalzinho da tarde, causando na população fortes dores de cabeça e náuseas.

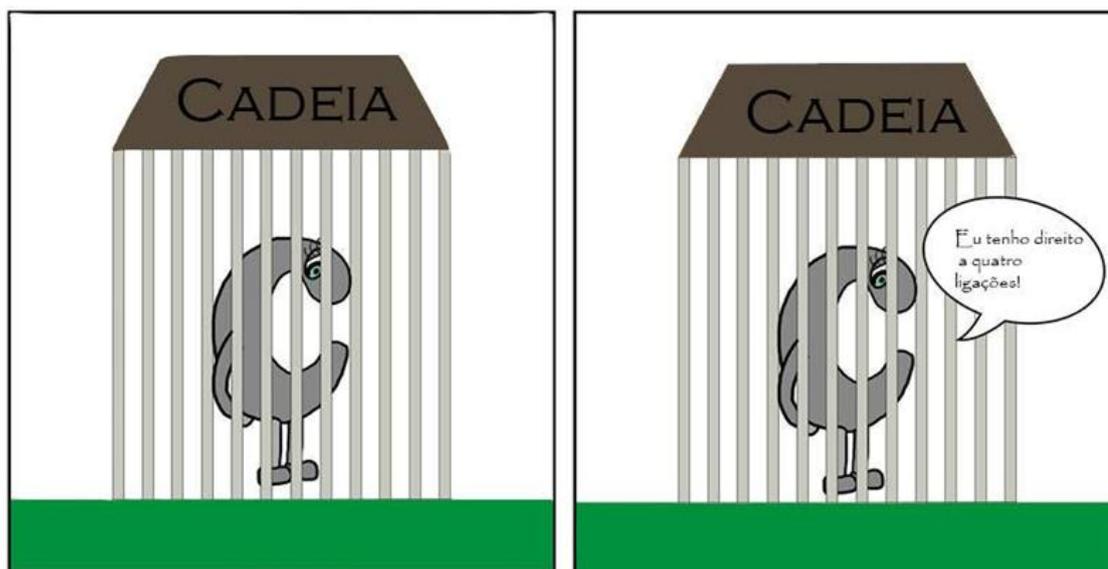
A empresa responsável pela produção dos fertilizantes e pelo mau cheiro chama-se Solo Brasil, cujo dono é o senhor Danilo Inácio, filho do ex-prefeito do município de Araporã, onde a empresa está situada. Moradores do município de Araporã reclamaram, porém nada foi feito. Foi com a determinação do prefeito de Itumbiara, que o senhor Danilo recebeu a ordem da vigilância para fechar sua indústria urgentemente, caso não atendesse estaria sujeito a pagar uma multa de 300 salários.

A empresa foi fechada, porém os odores, as dores de cabeça e as náuseas continuam, pois os resíduos dos fertilizantes eram descartados nas plantações de cana-de-açúcar por serem bem férteis e ainda estão em decomposição.

Autoria: Fernanda S. 1º Ano Téc. Integrado em Química - Orientação Profª Introdução à Pesquisa

A notícia produzida demonstra o uso da linguagem na perspectiva bakhtiniana. Constata-se que a aluna manteve uma atitude responsiva ativa aos textos que circulavam no momento e ao problema que é relevante ao contexto, permitindo a constituição de sua consciência como cidadã e sua atuação como sujeito histórico.

Praticar a leitura e escrita dos variados gêneros nem sempre comuns às diferentes disciplinas permitem aos alunos considerar a intencionalidade da enunciação, seu suporte, esfera de circulação e recepção em situações similares às reais, que acontecem fora da escola. A charge abaixo exemplifica a utilização da leitura e escrita em relação ao seu uso e função.



Autoria: Cyntia , Lookyanny, kallita e sarah - 1º Ano Téc. Integrado em Química
Orientação Profª de Química

A produção das alunas permite-nos verificar que a escola, em suas atividades de ensino, está criando situações que permitem desenvolver a(s) capacidade(s) do(s) aluno(s) para os multiletramentos. As alunas demonstraram criatividade e autoria em sua charge pois, além de demonstrarem a compreensão do conceito em estudo souberam relacioná-lo a uma situação cotidiana irreverente e bem humorada.

Essa atitude dialógica permite-nos comprovar a eficácia da interação com as tecnologias no processo ensino-aprendizagem que permitem a formação para os multiletramentos.

A utilização de celulares, notebooks e tablets em sala de aula permite o acesso e a interação através da leitura de textos em diferentes bancos de dados, à escolha do aluno. A leitura e análise dos textos multissemióticos, orientada pelos professores no desenvolvimento das atividades com os gêneros, criam as condições necessárias ao aluno para desenvolver suas capacidades organizativas de aprendizagem, conscientizar-se da concepção de gênero na visão discursiva e re-significar o uso das TIC ao mostrar a possibilidade de re-inventar o processo ensino-aprendizagem no espaço da sala de aula e desenvolver novos hábitos de uso dos celulares e outros dispositivos móveis, para além do uso nas interações sociais.

Considerações finais:

Nesse quadro de multiletramentos a leitura é entendida com base em uma visão situada de língua em uso, na relação de um discurso com outros anteriores a ele nas práticas sociais, plurais e multimodais possibilitadas pela visão enunciativo-discursiva de linguagem em consonância com a Teoria da Atividade Histórico-cultural. Nesse contexto, a formação de professores crítico-reflexivos exigiu uma pesquisa de intervenção crítico-colaborativa.

Os resultados parciais demonstram que as práticas cristalizadas estão sendo expandidas e re-significadas em novas formas de se utilizar a leitura e a escrita como instrumentos mediadores no processo ensino-aprendizagem.

A atividade de produção de gêneros da esfera jornalística permite aos alunos a leitura e análise de diferentes gêneros de acordo com as especificidades do seu suporte e o desenvolvimento da capacidade para ler e produzir textos multissemióticos.

Os alunos demonstram reconhecer e saber produzir os gêneros em relação à sua esfera de circulação, usos e funções da linguagem, além de interagir de forma criativa com as tecnologias da informação e comunicação demonstrando a formação para os letramentos.

A pesquisa está em desenvolvimento, porém os resultados parciais levantados apontam para a re-significação das atividades de leitura e escrita nas diferentes áreas e em extensão, à prática pedagógica, pelo fato de que os professores estão dedicando mais atenção às atividades de leitura e escrita e desenvolvendo a prática reflexiva de suas aulas na construção crítico-colaborativa com seus pares, no processo de formação continuada.

Bibliografia:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. (Trad.) Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. Pesquisa dialógica (O texto e sua dimensão semiótico dialógica: produtividade na lingüística e em outras ciências humanas) In: BRAIT, B & SOUZA -e- SILVA, M.C (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, pp. 2-10.

_____. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: Faces discursivas da Textualidade. In: **A prática de linguagem em sala de Aula: praticando os PCNs**. Roxane Rojo (Or.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25.

COSCARELI, Carla Viana (Org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper) Textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. In: **Televisão, Internet e Educação: estratégias metodológicas com crianças e adolescentes. Cadernos do Cedes. Centro de Estudos Educação Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 25, n. 65 p. 43-58, jan./abr. 2005.

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

DEWEY, J. **Thinking the reflective experience**. In Pollard, A. (ed.), **Readings for reflective teaching**. Coninum, 2002, p. 4-5.

ENGESTRÖM, Y. **Non scolae sed vitae discimus**: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H (org.). **Uma Introdução à Vygotsky**. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. "Crossing Bounderies in teacher Teams" in: _____. **From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work**. Nova York, Cambridge, 2008, pp. 87 - 117.

_____. **The Future of Activity Theory: A Rough Draft**. In: SANNINO, A. et al. (org.) **Learning and Expanding with Activity Theory**. Nova York, Cambridge University Press, 2009 .

ENGESTRÖM, Y.; SANINO, A. **Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts**; methodological framework. In **Journal of Orgnizational Change Management**, 24,3,2011.

FREIRE, Maximina M. **Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo e buscando**. In: Soto, U. Mayrink, M. F. e Gregolin, I. V. (orgs) **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13.

- KENWAY, Jane. Educando cibercidadãos que sejam “ligados” e críticos”. In: SILVA, Luiz Heron (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001 p. 99-120.
- LEONTIEV, A. N. Activity and Consciouness. In: **Philosophy in the URSS**. Progress Publishers, 1977.
- LIBERALI, Fernanda Coelho. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- _____. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da TASHC. In, Magalhães e Fidalgo (org), **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Mercado de Letras, 2011, pp. 41-64.
- _____. **Inglês**. São Paulo: Blucher, 2012. (Série a reflexão e a prática no ensino. V. 2)
- MACIEL, F. I. P.; LÚCIO; I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da lingüística aplicada).
- MAGALHÃES, M. Cecília C.; FIDALGO, Sueli S. (Org.) **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Série Faces da Lingüística Aplicada).
- Magalhães, M. C.C.. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In Schettini, R.H.; Damianovic, M.C.; Hawi, M.M. e Zundy, P.T.C. (org), *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. Andross, 2009, p. 53-78.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Lev Vygotsky: *Cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R. ; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. (Estratégias de ensino; 29).
- ROJO, R. **Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos**. In: Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs. Adolfo Tanzi Neto et al. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANNINO, A. et al. (org.) **Learning and Expanding with Activity Theory**. Nova York, Cambridge University Press, 2009 .
- SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004/2010.
- SILVA, Ezequiel Theodoro (Coord.) **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, Magda. **Letramento**. Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SCHÖN, D. **Reflection in action**. In Pollard, A (ed), Readings form reflective teaching. Continuum, 2002, p5-7.
- SMITH, J. **Reflective Practice in Teacher Education**. Australian Journal of Teacher Education: Vol. 18: Iss. 1, Article 2, 1993.

STEINER, V. J. **Thought Communities**. In Creative Colaboration. Oxford: University Press, 2000, p.187-209.

STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. In: JONES, P. J. (ED.). *Marxism and education: renewing the dialogue, pedagogy, and culture*. New York: Palgrave MACMILLAN, 2011, p.165-192.

VYGOTSKY, L. S. (1930). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.