

• Volume 20 | Número 36 | Ano 2024 •



• **Letramento e Sociedade** •

LETRA MAGNA 

Capa: O Bibliotecário
Giuseppe Arcimboldo (1566)

Nessa pintura, o tema de Arcimboldo um amante dos livros, feito de livros. Nesta pintura, a pilha de livros apenas lembra uma pessoa, e, se melhor examinada, ver-se-á que as características se tornam menos claras. Este é um grande exemplo do grande talento de Arcimboldo para disfarçar objetos na forma de uma pessoa, ou, nesse caso, disfarçar a pessoa na forma dos seus objetos.

Fonte: Wikipedia

Editorial

Com grata satisfação, trazemos ao grande público este novo volume da Revista Letra Magna, no qual constam trabalhos de diferentes autores, que discorrem sobre temas atuais, voltados à educação, à surdez, à linguística, à literatura, à alfabetização e, sobremaneira, aos letramentos.

No primeiro artigo, intitulado *Visão Linguística no Campo da Surdez: CODA em Foco*, Karla Karina Abrantes Rêgo, Lidiane Cristina Coelho e Juscelino Francisco do Nascimento discutem sobre a aquisição da linguagem para crianças Coda, ou seja, ouvintes filhas de pais surdos. Nesse texto, os autores buscam analisar o desenvolvimento linguístico-comunicativo dessas crianças e suas influências na formação da identidade.

Na sequência, Patrícia da Silva Souza, Ewerton Rafael Raimundo Gomes e Patrícia Cristina de Aragão, em *Alfabetramento a partir de Narrativas Literárias*, visam abordar a importância da literatura infantil na formação educativa e formativa das crianças nas práticas de leitura e escrita. Conforme os autores, a literatura infantil contribui no processo do “alfabetramento”, bem como na formação crítico-social da criança.

Assinado por Franciele Medeiros Gonçalves e Fabíola Mônica da Silva Gonçalves, o texto *Letramento, Alfabetização e BNCC sob a Ótica da Pedagogia Histórico-Crítica* almeja contribuir com pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica aplicada à alfabetização, desenvolvendo práticas pedagógicas críticas e contextualizadas para enfrentar os desafios contemporâneos. No trabalho, as autoras concluem que a alfabetização não se resume a habilidades técnicas, mas é um ato político e social relacionado à compreensão do mundo e à participação consciente na sociedade.

No quarto artigo, *Desenvolvendo o Letramento Digital por Meio da Problem Based Learning*, Valdeir Pereira Silva e Paula Almeida de Castro têm o objetivo de analisar a relação entre a *Problem Based Learning* (PBL) e o letramento digital e seus impactos no processo de aprendizagem dos estudantes e na construção da sua criticidade cidadã.

Para eles, a PBL, diante de sua sistemática organização em etapas, favorece o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes, desde que planejada com intencionalidade didática clara e efetiva.

Da Pedagogia Crítica ao Letramento Crítico, de autoria de Ludmila De Nardi, discorre acerca da compreensão do Letramento Crítico, contextualizando essa forma de letramento por meio do resgate de pressupostos da Pedagogia Crítica. A autora conclui que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do Letramento Crítico em sala de aula é um caminho de mão dupla, pois se baseia em pressupostos da Pedagogia Crítica e pode contribuir para a práxis.

Valdisnéia Lucia de Sousa e Pérola de Sousa Santos, no artigo *Letramento Multimodal no Livro Didático Português: Conexão e Uso*, buscam investigar em que medida e como as atividades propostas pelo livro didático do 9º Ano do Ensino Fundamental podem promover o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal por parte dos alunos. Por meio desse estudo, as autoras pontuam que apenas na unidade do livro que é voltada especificamente para o trabalho com os gêneros multimodais há uma exploração dos aspectos multissemióticos por parte das atividades, contribuindo para potencializar o letramento multimodal dos alunos.

O sétimo artigo, intitulado *Optchá: O Tarot como um Recurso de Letramento Crítico*, de autoria de Robéria Nádia Araújo Nascimento e Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira, temos uma análise de como o tarot atua como um recurso de letramento crítico, considerando o papel que ele exerce no contexto social de seus adeptos, na reflexão das vivências e experimentações dos sujeitos. Conforme os autores do texto, recursos como o tarot são relevantes para o letramento, pois evidenciam os saberes e as práticas ancestrais milenares dos grupos sociais ainda invisibilizados pela sociedade.

Júnior Alves Feitoza e Simone Dália de Gusmão Aranha, em *Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Interfaces do Letramento Digital para a Formação de Professores na Cultura Digitais*, refletem sobre as TDIC em interface com a formação de professores para o desenvolvimento dos letramentos digitais. Os autores esperam que a problematização apresentada suscite outras reflexões que contribua para o aperfeiçoamento da docência, no sentido de potencializar e/ou desenvolver os letramentos digitais dos professores, em ambientes de trabalho e formação.

No texto seguinte, *O Letramento Digital e suas Implicações para a Educação Infantil*, Robéria Nádia Araújo Nascimento e Tatiana Lopes Rodrigues tecem considerações sobre as implicações do letramento digital no âmbito da Educação Infantil e concluem que ele pode contribuir para o processo de aprendizagem, ao passo que a adoção dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas não pode minimizar a importância das sociabilidades e das relações interpessoais que são basilares nessa etapa de ensino.

Por fim, no décimo artigo, intitulado *Potencialidades do Cinema no Combate ao Bullying Homofóbico: O Letramento Queer no Espaço Escolar*, Robéria Nádia Araújo Nascimento e Janailson da Silva Costa discutem estratégias de combate ao *bullying* homofóbico na escola a partir da sugestão de duas narrativas fílmicas para reflexão e debate do tema em sala de aula. Para os autores, a revisão de literatura desenvolvida aponta que o letramento queer, via apropriação de filmes, pode contribuir de maneira significativa para uma escola que forma cidadãos conscientes das diferenças alertando, sobretudo, para as graves consequências das intolerâncias na vida social e no processo civilizatório.

Esperamos que vocês, leitores, apreciem os textos, selecionados cuidadosamente para que, após leitura e apreciação, possamos ampliar as discussões neles contidas.

Desejamos boa leitura!

Dr. Juscelino Francisco do Nascimento

Dr. Rubens Lacerda de Sá

Visão Linguística no Campo da Surdez: CODA em Foco

Karla Karina Abrantes Rêgo

Mestrado em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba
Tradutora, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
karla.rego@servidor.uepb.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-0953-045X>

Lidiane Cristina Coelho

Graduação em Letras e Libras, Universidade Federal do Paraná
Discente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
coelholidiane2012@gmail.com <https://orcid.org/0000-006-7266-3286>

Juscelino Francisco do Nascimento

Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília
Docente, Universidade Federal do Piauí, Picos, PI, Brasil
juscelino@ufpi.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-7090-2876>

Resumo

A linguagem é a capacidade que os indivíduos têm para se comunicar, produzir e compreender sua língua, conjuntamente com suas manifestações culturais e identidade. É no ambiente familiar que ocorrem os primeiros passos para a aquisição da linguagem, em meio à interação com os pais e no contato com a sociedade. Nesse contexto, deparamo-nos com um desafio diante da aquisição da linguagem para crianças Coda (*Children of Deaf Adults*), que pode ocasionar problemas cognitivos, interacionais e linguísticos na infância. Esse artigo tem como objeto de estudo a aquisição da linguagem mediante as relações familiares para um Coda. Nesse prisma, temos por objetivo analisar o desenvolvimento linguístico-comunicativo das crianças ouvintes com pais surdos e suas influências na formação da identidade. Como embasamento teórico, utilizamos os pressupostos de Quadros (1997), Gesser (2012) e Pereira (2013), dentre outros que compartilham do pensamento de sujeitos que estão naturalmente expostos a dois mundos diferenciados: o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. Quanto à metodologia, esse estudo é qualitativo e, para a geração de dados, foi feita uma pesquisa exploratória, com base em Gil (2002) e Bortoni-Ricardo (2008), e uma entrevista. Em meio às análises, observamos as relações sociais, culturais e familiares de 4 participantes como sujeitos pertencentes a uma sociedade que ainda desperta para a inclusão.

Palavras-chaves: CODA; Relações Sociais; Aquisição da Linguagem.

Abstract

Language is the ability that individuals have to communicate, produce and understand their language, together with their cultural manifestations and identity. It is in the family environment that the first steps towards language acquisition occur, through interaction with parents and contact with society. In this context, we are faced with a challenge in the acquisition of language for Coda children (Children of Deaf Adults), which can cause cognitive, interactional and linguistic problems in childhood. This article has as its object of study the acquisition of language through family relationships for a Coda. From this perspective, we aim to analyse the linguistic-communicative development of hearing children with deaf parents and its influences on identity formation. As a theoretical basis, we use the assumptions of Quadros (1997), Gesser (2012) and Pereira (2013), among others who share the thoughts of subjects who are naturally exposed to two different worlds: the world of the deaf and the world of the hearing. As for the methodology, this study is qualitative and, to generate data, an exploratory research was carried out, based on Gil (2002) and Bortoni-Ricardo (2008), and an interview. In the midst of the analyses, we observed the social, cultural and family relationships of 4 participants as subjects belonging to a society that is still awakening to inclusion.

Keywords: CODA; Social Relations; Language Acquisition.

Introdução

A vivência do surdo em relação à aquisição da linguagem inicia-se desde o nascimento, por meio dos seus sentidos, com exceção da audição, quando ele visualiza o ambiente onde vive, de modo a entender o que está ao seu redor. Por isso, dizemos que a Libras é uma língua visual-espacial que, por meio das mãos e das expressões corporais e faciais produz enunciados no espaço da sinalização, embora ainda seja, muitas vezes, confundida com mímica ou gestos, algo natural da comunicação.

O Coda¹ nasce e relaciona-se em meio familiar com seus pais surdos. De acordo com Quadros e Massutti (2007), existe uma percepção das representações culturais, sociais, políticas e linguísticas que atravessam por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças de contato, marcadas pelo universo surdo e pelo universo ouvinte.

Considerando os pontos elencados, houve o interesse em desenvolver essa pesquisa com base na seguinte questão norteadora: como decorre o desenvolvimento linguístico e a construção de uma identidade para o Coda na interface de duas culturas?

¹ A sigla CODA (*Children of Deaf Adults*) é utilizada também no Brasil para nomear os filhos ouvintes de pais surdos.

Esta investigação tem como objetivo analisar o desenvolvimento linguístico e identitário do Coda perante sua convivência em um ambiente em que prevalecem duas culturas: a surda e a ouvinte. Como relevância desse estudo, destacamos aspectos de magnitude cultural e social que compõem a identidade do sujeito e a constituição da subjetividade na mudança de hábitos e conhecimento.

Quanto à metodologia, a pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, além de buscar, nas entrelinhas, as informações da rotina dos pesquisados. Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). Para a geração de dados, foi feita uma entrevista com 9 questões objetivas e subjetivas para Coda nos municípios de Campina Grande – PB e de Teresina – PI.

Ao final da pesquisa, buscamos contribuir com considerações sobre o Coda, para que a sociedade possa compreender como se dá a construção de uma identidade de quem convive com a Língua Portuguesa – por serem ouvintes – e pela língua de herança – a Libras, diretamente relacionada à convivência no seu ambiente familiar com seus pais.

O Coda no Universo Surdo

Pelo fato de o sujeito ouvinte estar inserido na comunidade surda no seu ambiente familiar por seus pais serem surdos, torna-se essencial refletirmos sobre características e conceitos de surdez, cultura e identidade Coda. Nesse ínterim, é necessário iniciarmos por algumas particularidades históricas da comunidade surda, já que, conforme Moura (2000, p. 15), “[...] esta história reflete uma realidade social, política, histórica que também vai se refletir na história do surdo através dos tempos”.

O termo Coda foi oficializado em 1983, de acordo com Mataruco (2019), por um estudante de pós-graduação da Universidade de Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos, conhecido por Ray Williams, que, por meio de uma pesquisa, constatou que aproximadamente 90% das crianças nascidas com pais surdos nasciam ouvindo e esse pesquisador era um deles. A partir de então, organizou um grupo que passou a sugerir o

termo Coda para os filhos ouvintes de pais surdos, propondo uma organização para discutir as experiências pessoais vivenciadas com seus familiares.

No Brasil, grupos de Coda passaram a se reunir por volta do ano de 2011, a fim de compartilhar experiências e dificuldades diante dos desafios familiares. Mataruco (2019) relata que, em 2015, em Porto Alegre – RS, foi oficializada a Organização Coda Brasil. Já em 2018, no Rio de Janeiro, ocorreu o IV Encontro de Coda, com o tema “Imaginário CODA: Nós e o País das Maravilhas”. Todos esses encontros tiveram como propósito estabelecer uma interação entre Coda de todas as partes do país.

Conforme os organizadores, na fase da infância os Coda têm o contato com os surdos porque os acompanham em reuniões nas associações de surdos; e, ao crescerem, participam de eventos voltados a esse público e encontram outros Coda para compartilhar experiências.

A criança passa a perceber que seus pais não ouvem a partir do momento que falam, gritam e não há retorno de resposta. Assim, passam a gesticular com as mãos e jogar objetos para chamar atenção, por exemplo. Com o transcorrer do tempo, buscam estratégias para se comunicarem com seus pais. Neste contexto, observamos, abaixo, o relato de Pereira (2013, p. 108) sobre a convivência com os pais surdos:

Enfim, ser filho de pais surdos pode ser bem diferente de ser filho de pais ouvintes, mas não significa ser melhor ou pior. Haverá diferenças no aprendizado de uma língua pois um será bilingue e o outro não. Um terá que servir de intérprete em algumas ocasiões e o outro não. Porém, o Coda não será impedido de brincar, de estudar, de desenvolver-se normalmente. O lado bom será o convívio desde certo com a diferença e como saber lidar com ela.

Todos nós temos histórias e experiências de vida diferenciadas, formações e educação diferentes em meio a um contexto variado de socialização, mas temos a mesma necessidade de sermos ouvidos e respeitados no nosso ambiente familiar, que está em uma sociedade que ainda precisa conhecer a cultura surda.

Para Quadros e Massutti (2017, p. 248), o sujeito Coda – com seus pais surdos e sendo ouvinte – passa a herdar a língua de sinais e a cultura surda:

Codas estão, permanentemente, vivendo entre fronteiras da língua, do idioma e da cultura. Suas sensações e experiências com o corpo das línguas orais e visuais remetem para o caráter tenso de ter que suportar o peso da idiomaticidade de duas línguas que são irredutíveis uma à outra e de dois mundos culturais que apresentam uma forte assimetria em suas relações de poder.

Percebe-se que o Coda está imerso em dois mundos com valores, culturas, normas e línguas diferenciadas. Com isso, conforme Skliar e Quadros (2000), o filho ouvinte de pais surdos pode passar por crises de identidade, pois é necessário o entendimento entre ser surdo com o ponto de vista surdo e ser ouvinte com o ponto de vista ouvinte.

Geralmente, esse sujeito tende a ser bilíngue e bicultural, com fluências e vivência na Libras e na Língua Portuguesa. Nesse sentido, para Quadros (2017), é frequentemente normal que o Coda exerça a função mediadora entre os pais surdos e a cultura ouvinte. Diante desse contexto, esses filhos tornam-se intérpretes dos pais, mesmo sem saber as técnicas de comunicação dos profissionais, mas exercem isso como forma de inseri-los na comunidade ouvinte. De acordo com Quadros (2017, p. 206):

[...] ao acompanhar a mãe em uma consulta médica, Andréa não está como interprete, mas como filha. Ela procura compreender o que o médico está dizendo e conversa com a mãe sobre o que está sendo dito. Às vezes, nesses contextos, omite algumas coisas que possam comprometer o estado emocional dela. É diferente de quando está atuando profissionalmente como intérprete...

Existe certa transitividade entre uma língua e outra, com esse filho desempenhando funções diversas em ambientes diferentes. Diante desse contexto, ao associar a diversidade familiar à diversidade de identidades, torna-se viável pensar como a surdez pode dar significado na formação desse indivíduo ouvinte filho de pais surdos.

Para Quadros e Massutti (2007, p. 248), “sinalizar e falar são processos distintos que remetem à questão da responsabilidade da tradução e à responsabilidade de não tornar homogêneo o que é naturalmente tenso”, ou seja, não é apenas uma questão de interpretação de duas línguas, mas da visão de duas culturas diferentes.

Com o desenvolvimento linguístico desde a infância no bilinguismo, o Coda passa a herdar a língua e a cultura surda ao mesmo tempo que herda a língua e a cultura ouvinte. Stiechen e Krause-Lemke (2013) afirmam que um dos pontos mais impactantes

na vida dos Coda é o fato de herdarem a língua de sinais e, conseqüentemente, a cultura surda, mesmo sendo ouvintes. Com a convivência, ele aprenderá, naturalmente, a língua de sinais e adquirirá a cultura surda com os pais. Nessa esteira, Skliar e Quadros (2000, p. 44) afirmam:

Os surdos adultos fazem parte da vida dos filhos ouvintes de pais surdos desde os seus nascimentos. Essas crianças crescem interagindo socialmente com surdos e adquirem a língua de sinais de forma natural e espontânea. As identidades dessas crianças desenvolvem-se em meio a surdos adultos e, também, a ouvintes adultos. Aí se reflete a contradição na formação da identidade desses "ouvintes": ao mesmo tempo que essas crianças desenvolvem experiências essencialmente visuais, desenvolvem experiências auditivas.

O processo comunicativo, diante da citação exposta, nos faz refletir em torno da aquisição da linguagem dos pais em relação aos filhos ouvintes, mediante os diálogos feitos no ambiente familiar, atuando como zonas de contato entre fronteiras da língua e da cultura.

Nesse prisma, pode-se dizer que é na família que o sujeito recebe as primeiras orientações em relação aos padrões socialmente estabelecidos, as relações sociais e a internalização de valores. Com isso, pensa-se na construção dessa identidade decorrente das relações familiares, um processo de construção determinado pelas suas experiências e sentimentos envolvidos nessa relação familiar, também construídas das experiências sociais e culturais de seus pais, agregadas à das pessoas que estão à sua volta, um fato complexo, ou seja, a vivência de indivíduo em torno de dois mundos diversos, como destacam Quadros e Masutti (2007, p. 263- 264):

[...] Os codas encontram na comunidade surda o espaço de segurança, o porto seguro para viver a intensidade de uma língua constituída no corpo e na forma de olhar. Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta à casa paterna, a "safe house"; o português, em contrapartida, é a língua do colonizador, a necessidade da zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação, e a revisão permanente do encontro com o outro ouvinte, que faz parte também do ser coda. Então, faz-se necessário estar na zona de contato, nas fronteiras, nas margens que se constroem nas linhas de diferença. Torna-se fundamental construir espaços de negociação para um coda sobreviver nesse contexto. A negociação é um espaço de tensão constante na vida do coda nas relações com os outros surdos e outros ouvintes.

Essa relação entre os dois mundos – o ouvinte e o surdo – leva esse sujeito à sua subjetividade, desenvolvendo, de maneira complexa, sua aquisição da linguagem, formadora de sua identidade. Para Pollock e Van Reken (2001), não se pode esquecer que os Cudas têm sua vida e personalidade própria mesmo transitando de uma língua para a outra. Ressaltamos que sempre haverá uma língua de herança, em outras palavras, uma língua que é herdada e que se apresenta, geralmente, como um patrimônio linguístico-cultural transmitido de geração em geração e, principalmente, carregado de sentimentos, de registros familiares e de identidade, como descreve Quadros (2017, p. 7):

[...] línguas que, em um contexto sociocultural, são dominantes diferentes da usada na comunidade em geral. A palavra “herança” remete à ideia de tradição herdada, assim como a ideia de patrimônio, que remete à relação familiar. As línguas que a pessoa adquire em casa com seus pais, diferentes da língua usada de forma massiva no país, configuram línguas de herança. Isso é o que normalmente acontece com as famílias imigrantes e de indígenas. Os pais que ainda preservam sua língua nativa e a usam em casa passam a sua língua para seus filhos, embora essa língua não seja falada por outras pessoas na comunidade onde estejam inseridos.

A família é o grupo primário de socialização da criança. É nela que se herda sua língua, costumes, tradições, por meio dos valores transmitidos e das regras que vigoram na sociedade em que se encontra inserida em seu núcleo familiar. Em seguida, vem o ambiente escolar, no qual a criança terá experiências com a Língua Portuguesa, adquirindo a fluência na sua oralidade concomitantemente com a língua de sinais. Nessa fase escolar, o processo de aquisição da linguagem vem também de professores e colegas de sala de aula, primordiais na construção do conhecimento e com a interação da comunidade surda e ouvinte.

Nesse contexto educacional, também nos deparamos com situações emblemáticas em relação aos pais de crianças Coda, já que, geralmente, não há informações sobre o desempenho dos seus filhos pelos professores, pois o profissional alega não estar preparado para interagir com esses pais, criando, assim, um abismo entre o mundo escolar e o contexto familiar. Bezerra e Mateus (2017, p. 459) afirmam que:

[...] é notável que a escola não informara, formalmente, aos professores que receberiam uma criança cujos pais são surdos, o que pôs em xeque a importância e efetividade da comunicação entre pais e professores, bem como a interação dos pais com a direção e coordenação e desta com os docentes. A perspectiva de educação inclusiva ficou comprometida no processo de inclusão escolar da criança Coda, pois, conforme as falas de Anne, instaurou-se uma situação “traumática”, “constrangedora” e até “torturante” para a escola, para o aluno e seus familiares, haja vista a ausência de diálogo entre as partes.

Desse modo, percebemos a invisibilidade desses familiares no ambiente escolar, sobretudo porque não há o reconhecimento do bilinguismo e das necessidades culturais, o que causa um impacto na comunicação entre professores e pais surdos. Na escrita, por exemplo, muitas vezes o aluno traz traços da língua de sinais para a Língua Portuguesa, acarretando algumas situações em que o docente percebe que o aluno pode estar com dificuldades na aprendizagem, mas, na realidade, se faz presente na zona fronteira de contato, que, de acordo com Quadros (2007), trata-se de um ambiente que perpassa pela Libras e pela Língua Portuguesa simultaneamente.

Em vista disso, verificamos, na nossa legislação, que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 assegura ao surdo:

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

Embora esteja em vigência há quase 20 anos, continuamos a nos deparar com o seu não cumprimento integral, assim como despreparo das instituições, servidores, educadores e funcionários no atendimento ao surdo. Nesse viés, o Coda continua sendo a dependência de seus familiares em todas as localidades por onde transita, tornando-se “intérpretes” para que possam ter suas necessidades atendidas.

Metodologia

Neste trabalho, buscamos, por meio de uma pesquisa qualitativa, analisar o nível de entendimento do Coda em relação a sua biculturalidade e bilinguismo, por meio de uma entrevista semiestruturada, observando como interagem no seu ambiente familiar com seus pais surdos. Pais ouvintes com os filhos ouvintes são diferentes de pais surdos com filhos ouvintes, pois, no caso do Coda, eles estão imersos em um ambiente gestu-visual e também na cultura ouvinte.

Para Gil (2002, p. 19), o “[...] planejamento da pesquisa pode ser definido como o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência à investigação para em determinado prazo alcançar o conjunto das metas estabelecidas”.

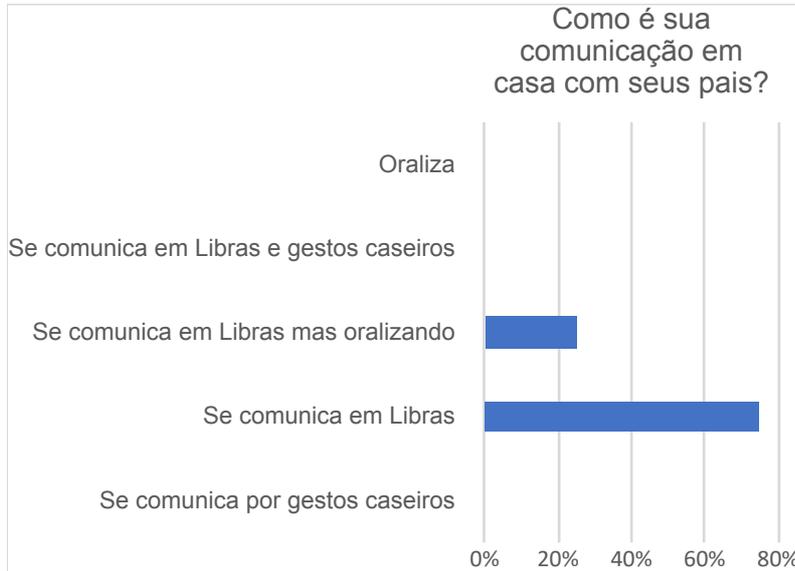
A entrevista contempla nove questões objetivas e subjetivas, encaminhadas pelo *WhatsApp*, ferramenta social que contempla a interação entre pesquisador e pesquisados, sendo o público-alvo formado por quatro Codas dos municípios de Campina Grande – PB e de Teresina – PI.

Com a entrevista, poderemos identificar as peculiaridades que envolvem os participantes da pesquisa. Como afirma Mazucato (2018), a realização de entrevista é importante para a angariação de dados e informações diretamente atreladas ao público investigado ou à população investigada.

Na observação dos dados, detalharemos e analisaremos cada questão. Para a questão de número 1, enfatizamos como se dá a comunicação do Coda com seus pais surdos; já na 2, procuramos saber se eles tiveram dificuldades na comunicação em casa com seus pais. Nessa etapa, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 01

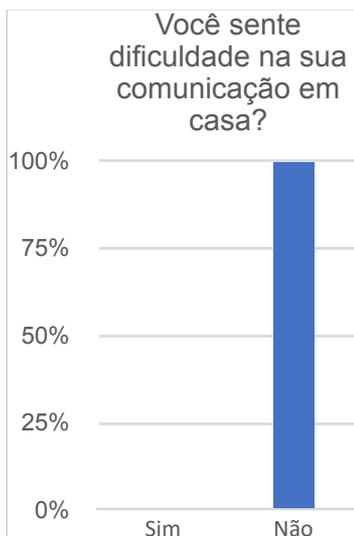
Questão 01 da entrevista



Fonte: Autores (2023)

Gráfico 02

Questão 02 da entrevista

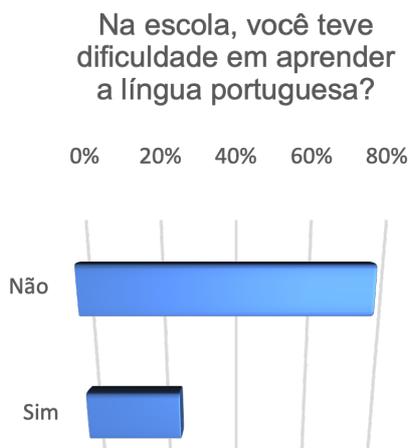


Fonte: Autores (2023)

Nas relações interpessoais com os seus pais, percebemos que a maior parte das famílias se comunica apenas em Libras, a língua dos seus pais; apenas 1 Coda respondeu que se comunica em Libras, mas oraliza. Complementando essa questão, temos a questão 2, na qual averiguamos que nenhum filho ouvinte tem dificuldade na comunicação em casa com seus pais, pois aprendem e vivenciam desde pequenos a língua de sinais. Vemos, assim, que a mediação linguística se dá no fato de que o Coda está imerso na cultura surda e se comunica em seus lares apenas por meio de uma língua visual- espacial. Na questão 3, indagamos sobre a aquisição da Língua Portuguesa na escola:

Gráfico 03

Resultado da questão 03 da entrevista



Fonte: Autores (2023)

Como respostas da questão 3, um Coda respondeu que sim: “Para mim, até hoje sinto dificuldade na língua portuguesa. Quando criança, era tudo muito confuso viver esses dois mundos da Libras e Língua Portuguesa”. Para Quadros e Massutti (2007), essa zona de contato faz parte do cotidiano de um Coda, o qual tem suas línguas e culturas se cruzando por todo momento, uma experiência singular de percepção em relação ao ambiente que está ao seu redor.

Nas questões 4 e 5, tratamos da relação familiar no que diz respeito ao filho como um Tradutor e Intérprete de Libras para seus pais em torno dos ambientes onde se fazem presentes; e se convivem com outros surdos além de seus pais:

Coda 01: Eu não sou intérprete, mas ajudo meus pais para traduzir algumas coisas.

Coda 02: Ajudo na comunicação entre eles surdos e ouvintes, também trabalho como Tradutor Intérprete de Libras.

Coda 03: Hoje sim me considero tradutora e intérprete de Libras devido ao meu estudo a essa área, mas nascer Coda não garante sua competência tradutória, apesar da minha primeira língua ser Libras.

Coda 04: Sim, porque além de eu aprender, eu ensino e ajudo eles dentro de casa e acompanhando em qualquer lugar.

Na questão acima, a resposta foi unânime com um “Sim”: os filhos acabam sendo as pessoas responsáveis pela comunicação dos seus pais desde a infância e no decorrer das suas vidas devido à falta de acessibilidade da sociedade em que estão imersos, resultando em uma função de Tradutores e Intérpretes, uma profissão herdada a partir das experiências por serem filhos de pais surdos.

Na questão 5, sobre a convivência com outros surdos, obtivemos as respostas a seguir:

Coda 01: Alguns amigos surdos.

Coda 02: Da universidade.

Coda 03: Além dos meus pais também tenho cinco tios que são surdos.

Coda 04: Os amigos dos meus pais.

Ao verificarmos as respostas, vemos que todos os participantes, em seu ambiente de interação social, convivem com surdos, na universidade, na associação, amigos dos pais, além de terem familiares surdos na família, cada um em seu espaço diferente, mas envolvidos na comunidade surda, conhecendo o outro e experimentando situações únicas da cultura surda.

Na questão 6, pedimos que falassem sobre as dificuldades enfrentadas pelos seus pais na comunicação, na educação em casa, no diálogo com a escola:

Coda 01: Às vezes eu acabo esquecendo alguns sinais de Libras quando estou conversando com eles, e também quando tem plantão pedagógico na escola e não tem nenhum intérprete.

Coda 02: Quando eu era criança eu tinha que acompanhá-los em vários locais, estabelecimentos e consultórios por não terem tradutores e intérpretes nessas repartições. Eu criança tinha que passar mensagens que muitas vezes eu tinha bastante dificuldade de compreensão por minha idade, com isso sinto que tive que amadurecer bem rápido. Mas a Barreira Linguística é a maior dificuldade enfrentada por eles.

Coda 03: A comunicação foi a grande dificuldade, pois se sentiam perdidos nos lugares onde não tinha alguém que pudesse se comunicar com eles.

Coda 04: De sair sozinhos, interpretar uma coisa que não entende, pela internet e qualquer lugar.

Mediante esses relatos, destacamos a barreira linguística, a falta de acessibilidade nos espaços, que acarreta uma dependência dos seus filhos para qualquer ambiente para onde seus pais fossem, não havendo a distinção entre ser filho e ser intérprete, o que implicou, muitas vezes, a profissionalização desse filho na função de tradutor e intérprete.

Para reflexão, questionamos, na questão 7, se o participante se considera uma pessoa bilíngue devido ao ambiente em que convive com a cultura surda, com a Libras como língua para comunicação e a cultura ouvinte.

Gráfico 04

Questão 07 da entrevista



Fonte: Autores (2023)

Como se vê, a maioria dos participantes considera-se bilíngue, mas ainda enfrentam barreiras, como afirma o Coda 02: “a falta de acesso às informações para a comunidade surda, também me sinto insegura em me expressar porque vem a mensagem em Libras e no português oralmente eu às vezes não encontro palavras para descrever”, ou seja, o fato da responsabilidade desde a infância na interpretação ocasiona momentos confusos no indivíduo, pois esse filho se torna o elo entre o mundo surdo e o ouvinte.

Continuando no relato da sua convivência familiar, nas questões 8 e 9 pedimos que os participantes relatassem sobre como é ser filho de pais surdos e quais recomendações nos dariam sobre como ser ouvintes filhos de pais surdos:

Coda 01: É praticamente normal. Às vezes esqueço alguns sinais em Libras quando estou conversando com eles, mas tirando isso é normal.

Coda 02: Ser filha de pais surdos pra mim é conviver entre dois mundos e com isso ter mais empatia e lutar pela comunidade surda. Nascer de pais surdos me fez enxergar o mundo de outra forma, com muito amor a gente vai vencendo as barreiras, convivendo diariamente, em um universo surdo. Acordar todos os dias e usar as mãos, expressar em Libras as emoções... palavras não descrevem tudo isso.

Coda 03: Ser filho de pais surdos é incrível, pra mim foi normal, a diferença é que meus pais são Surdos, mas isso não impediram eles de criarem os filhos. Fomos educados e amados por eles assim como outros pais ditos normais fazem com seus filhos; as barreiras que tivemos foi a questão da comunicação, não como filhos, mas com outras pessoas que não conheciam a Libras, as barreiras eram quebradas quando estávamos com eles, pois éramos a ponte da comunicação entre eles e os ouvintes nos locais que eles frequentavam, desde meus 3 anos de idade eu era a voz e ouvidos dos meus pais, assim até hoje continuo sendo quando há necessidade do meu auxílio na comunicação, hoje com meus 31 anos de idade atuo como intérprete de Libras Legislativo e educacional.

Coda 04: Acho que é muito difícil porque você tem que ficar interpretando uma coisa, ajudando e explicando, e a única diferença ali é que eles não escutam e nem falam, quem trabalha ali é a mão, eu acho muito difícil tenta entender uma coisa, mas é a realidade disso.

Relatos como esses nos fazem compreender a singularidade de serem filhos de pais surdos, pois, desde a infância, eles são a voz e os ouvidos de seus pais, vivem em duas culturas diferentes com regras e língua própria e, apesar de uma comunicação visual-espacial, criam seus filhos expressando seus sentimentos por meio da Libras.

Para concluirmos, apresentamos as respostas dadas à questão 9:

Coda 01: Que é sempre bom aprender Libras e muito importante, pois conseguimos compreender o que nossos pais falam, e ter uma comunicação melhor com pais e amigos surdos, e também entender que nós, filhos ouvintes, não podemos desprezar a Libras, pois ela também é importante.

Coda 02: Estudem, se aprofundem nesse caminho, com certeza essa missão de alma é importante para seu crescimento. Somos filhos de pais surdos com propósito.

Coda 03: Primeiramente é amar os pais, segundo ponto é saber entendê-los e conhecer a sua cultura surda, pois assim você vai saber se sobressair melhor em algumas situações. Terceira dica é que aprendam a Libras, e se aperfeiçoem, adquiram conhecimento na área, pois sem sombra de dúvidas isso será de grande valor para você. Último ponto é que estejam sempre ao lado deles para vencerem essas barreiras e preconceito. Juntos somos mais fortes!

Coda 04: Se dedicar mais e até mesmo ser inspirações para outras pessoas que querem aprender isso. Eu digo que procure aprender e pode até ser um intérprete.

Com as falas acima, concluímos as entrevistas com depoimentos emocionantes que relatam vivência, experiência com uma cultura diferente e que vai além dos aspectos linguísticos. Também está expressa a importância de saber a língua de sinais para que haja crescimento na convivência familiar e no futuro profissional, como Tradutor e

Intérprete, por exemplo, considerando suas relações, experiências, familiarização e proximidade com a cultura surda.

Considerações Finais

É necessário que a nossa sociedade possa perceber e conhecer que o Coda não é uma pessoa com deficiência, mas, sim, um ouvinte filho de pais surdos. Esse termo, ainda desconhecido e desconsiderado no ambiente escolar, diz respeito a este indivíduo que convive com a cultura surda e a cultura ouvinte, em situações de bilinguismo.

A inclusão no nosso país ainda é algo a ser vislumbrado. Por essa razão, o Coda torna-se intérprete compulsoriamente da sua própria família, o elo entre os mundos surdo e ouvinte devido à ausência de acessibilidade, apesar de termos legislação que assegura o direito de atendimento em ambiente público.

Geralmente os professores ainda têm um olhar diferenciado para o Coda, não sabendo interagir com os pais surdos e esquecendo que aqueles são indivíduos bilíngues, que carecem de um olhar diferenciado.

Diante do que foi analisado, perceber contextos familiares diversos, mas tendo a tradução e interpretação fortalecida pelos filhos ouvintes na mediação de informações. Logo, o Coda não separa o mundo surdo do mundo ouvinte, mas passa a procurar soluções para conviver com seus pais nas situações do dia a dia, permeadas pela Língua Portuguesa em sua modalidade oral.

Ser Coda é viver em uma família com culturas diferentes, mas sempre aprendendo com as experiências cotidianas, onde valores, moral, ética e a língua são aprendidos nesse espaço que é base para o crescimento familiar.

Referências

- Bezerra, G. F., & Mateus, J. H. (2017). Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: Uma discussão inicial sobre Cotas. *Revista em Ensino*, 24(2), 451-470.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projeto de pesquisa* (3ª ed.). Atlas.
- Mataruco, L. L. F. (2019). *Da aquisição da linguagem à construção da identidade: Os desafios de ser filha de pais surdos*. Ribeirão Preto.
- Mazucato, T. (Org.). (2018). *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. FUNEPE.
- Moura, M. C. (2000). *O surdo: Caminhos para uma nova identidade*. Revinter.
- Pereira, O. R. (2013). *Nascidos no Silêncio: As relações entre filhos ouvintes e pais surdos na Educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo.
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2001). *Third culture kids: The experience of growing up among worlds*. Intercultural Press.
- Quadros, R. M., & Pizzio, A. L. (2011). *Aquisição da Língua de Sinais*. Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância.
- Quadros, R. M. (2017). *Língua de Herança – Língua brasileira de sinais*. Penso.
- Quadros, R. M., & Masutti, M. (2007). CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato. In R. M. Quadros (Org.), *Estudos Surdos II* (pp. 245-270). Arara Azul.
- Skliar, C., & Quadros, R. (2000). Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: Os ouvintes no mundo dos surdos. *Estilos Clínicos*, 5(9), 32-51.
- Streiechen, E. M., & Krause-Lemke, C. (2013). A aquisição da Libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue. In *Anais do Seminário de Pesquisa do PPE* (pp. 1-19). Maringá.

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.36-2>

Alfabetamento a Partir de Narrativas Literárias

Patrícia da Silva Souza

Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba
Discente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
pipatricia278@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-4916-606X>

Ewerton Rafael Raimundo Gomes

Graduação em História, Universidade Estadual da Paraíba
Discente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
ewertonrafael08@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-3020-9342>

Patrícia Cristina de Aragão

Doutorado em Educação, Universidade Federal da Paraíba
Docente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-5046-0916>

Resumo

Neste trabalho discutimos como a literatura infantil exerce um papel preponderante na interação e concretização das aprendizagens de leitura e escrita pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva do letramento literário. Nosso objetivo é abordar a importância da literatura infantil na formação educativa e formativa das crianças nas práticas de leitura e escrita. Dessa maneira, objetivamos, a partir das literaturas infantis *O menino que aprendeu a ver*, de autoria de Rocha (1998) e *Fogo do céu*, autoria de França (2015), analisar práticas de aquisição do sistema de escrita alfabética e letramento literário realizadas numa turma de 1º ano fundamental, na Escola Municipal Alzira Maia, nos meses de abril e meados de junho de 2023, em Queimadas-PB. Este artigo tem uma abordagem de pesquisa-ação, tendo como base aplicação de duas sequências didáticas associadas às etapas de aquisição do sistema de escrita alfabética e de práticas de letramento de 10 crianças. Quanto à análise das atividades interventivas, debruçamo-nos em autores como Soares (2020), Cosson (2006) e Moraes (2012), discutindo a necessidade de uma alfabetização consolidada na prática do letramento. Nesse contexto, argumentamos que a literatura infantil contribui no processo do “alfabetamento”, bem como na formação crítico-social da criança.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Práticas Pedagógicas; Ciclo de Alfabetização.

Abstract

In this text we discuss how children's literature plays a preponderant role in the interaction and implementation of reading and writing learning by students in the early years of elementary school, from the perspective of literary literacy. Our objective is to address the importance of children's literature in the educational and formative formation of children in reading and writing practices. In this way, we aim, from the children's literature books *O menino que aprendeu a ver*, by Rocha (1998) and *Fogo do céu*, by França (2015), to analyse practices of acquisition of the alphabetic writing system and literary literacy carried out in a 1st year elementary class, at Escola Municipal Alzira Maia, in the months of April and mid-June 2023, in Queimadas-PB. This paper has an action-research approach based on the application of two didactic sequences associated with the stages of acquisition of the alphabetic writing system and literacy practices of 10 children. For the analysis of intervention activities we focused on authors such as Soares (2020), Cosson (2006) and Morais (2012), discussing the need for consolidated literacy in the practice of literacy. In this context, we argue that children's literature contributes to the "literacy" process, as well as to the critical-social development of children.

Palavras-chave: Children's Literature; Pedagogical Practices; Literacy Cycle.

Introdução

No Brasil, em meados da década de 1980, surgiram estudos enfatizando práticas de alfabetização. Nesse período, o país apresentava altos índices de analfabetismo em virtude de fatores históricos da política constituinte excludente e segregadora², bem como por práticas de ensino focadas em métodos sintéticos e analíticos de codificação e decodificação. Nosso objetivo é abordar a importância da literatura infantil na formação educativa e formativa das crianças nas práticas de leitura e escrita. Partimos da análise de obras tais como: *O menino que aprendeu a ver*, de autoria de Rocha (1998) e *Fogo do céu*, autoria de França (2015). Tendo em vista estas perspectivas, enfatizamos as práticas de letramento a partir da realidade educacional da Escola Municipal Alzira Maia, nos meses de abril e meados de junho de 2023, em Queimadas-PB.

Nas últimas décadas, inúmeros estudos acerca da aquisição da lectoescrita têm sido desenvolvidos, considerando, especialmente, o contexto de práticas sociais na escola, em virtude das limitações do processo alfabetização baseado em metodologias sintéticas e analíticas, dissociadas do contexto sociocultural da criança.

² Ver Ferraço (2002) para um estudo detalhado sobre os censos e a alfabetização brasileira.

Nesse sentido, as pesquisadoras psicolinguísticas Emília Ferreiro e Ana Teberosky apresentaram, neste período, um estudo intitulado de *Psicogênese da Língua Escrita*, alicerçado no desenvolvimento de práticas didáticas no processo de alfabetização que favoreçam aprendizagens do sistema notacional de escrita e na compreensão do seu uso. Este estudo tem uma base teórica construtivista e propõe um percurso evolutivo de etapas do desenvolvimento: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, no qual a própria criança, com ajuda do/a professor/a, formula uma “hipótese” para evolução nas etapas do desenvolvimento cognitivo leitura, compreensão e escrita.

Atualmente, apesar de muitos estudos acerca do processo de alfabetização e de políticas públicas governamentais ao longo de quatro décadas, a última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), ocorrida em 2016, constatou que o estado da Paraíba, ao final do 3º ano do ensino fundamental apresenta índices considerados “insuficientes” na leitura e escrita. Na leitura, apenas 65%³ dos estudantes alcançaram índice insatisfatório e na escrita, 59% apresentaram proficiência inadequada.

Em 2017 o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação definiram, através da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, competências e habilidades a serem desenvolvidas na etapa alfabetização e que sejam finalizadas no 2º ano do ensino fundamental. Tais orientações estão vigentes desde 2019 em todas as escolas do país.

A literatura infantil se faz presente no mundo da criança desde a mais tenra idade, por trazer encantamento, ludicidade e ação educativa. Coelho (2000, p. 27) definiu literatura infantil como “uma arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. Refletindo neste mesmo aspecto, Rildo Cosson (2006, p. 20), defendeu que “[...] a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo [...]”. A literatura infantil se apresenta aqui como importante ferramenta para o processo de alfaletramento.

Dessa maneira, este artigo objetiva, a partir de dois textos de literatura infantil: *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha (1998) e *Fogo do céu*, de Mary França (2015), promover duas sequências didáticas para analisar como ocorre a aquisição do

³ Demonstrativo dos resultados da [Avaliação ANA](#) em 2016.

sistema de escrita alfabética e do letramento literário em uma escola pública, numa turma de dez estudantes que cursam o 1º ano fundamental I, na faixa etária de 6 anos, durante os meses de abril e maio de 2023, em Queimadas-PB. Para tanto, nos debruçamos nos estudos de Magda Soares (2010) sobre práticas de alfabetização e letramento, Morais (2012) sobre a aquisição do sistema de escrita alfabética e Cosson (2006), sobre as discussões do letramento literário para a prática social.

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação, com aplicação de atividades interventivas para a aquisição do processo de leitura e escrita, na perspectiva de letramento, entre os meses de abril e meados de junho de 2023, que contemplam os eixos do 1º ano do ensino fundamental propostos pela BNCC: No eixo leitura são enfatizadas a decodificação, localização de informações e reflexão sobre o conteúdo temático do texto; o eixo escrita teve foco na escrita de palavras, frases e textos de gêneros textuais na prática social; No eixo de conhecimentos linguísticos foram evidenciadas a compreensão do sistema alfabético de escrita, consciência fonológica, segmentação de palavras e frases. E, por fim, uma produção textual de um gênero que circula no meio social, entrelaçado à narrativa estudada, no qual destacamos: lista de compras (feira com mamãe), e um texto informativo sobre os perigos de soltar balões, como práticas de escrita.

Para tanto, discutiremos inicialmente sobre os pressupostos teóricos de alfabetização e letramento. Em seguida abordaremos a importância da literatura infantil no ciclo de alfabetização, por fim trataremos sobre as análises de duas sequências didáticas aplicadas na turma de 1º ano do ensino fundamental, localizadas no município de Queimadas-PB.

Pressupostos Teóricos Sobre Alfabetização e Letramento

Nesta seção discutiremos sobre os pressupostos teóricos que conduziram as reflexões em torno da alfabetização e letramento, apresentando nossas reflexões a partir da educação escolar e a formação educativa de crianças.

Segundo Soares (2020, p.27), a alfabetização é o domínio de um “conjunto de técnicas - procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita:

domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”. Ou seja, o processo de alfabetização consiste em práticas metodológicas que implicam na aquisição da língua escrita a partir do sistema notacional de escrita alfabética.

Dessa maneira, a concepção de estar alfabetizado pressupõe não apenas a ação de ler e escrever o código, como também de apresentar habilidades e domínio da escrita no contexto de convívio social. Implica assim, que a criança compreenda como flui seu uso de maneira sistêmica no âmbito escolar, junto ao processo de alfabetização. De acordo com Soares (2020, p.27) letramento(s) são:

Capacidades de um uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário[...]; habilidades para interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros[...]

A multiplicidade de práticas de letramento envolve as diferentes linguagens, principalmente a escrita, como forma de interação, informação e imersão ao mundo letrado. Nesse sentido, Kleiman (2005, p.5) corrobora: ““Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados [...]”. As práticas sociais de letramento se comunicam a todo instante na sociedade através de frases informativas, panfletos, alertas de perigo, nas paradas de ônibus, enfim, em todos os lugares, porque vivemos numa sociedade “grafocêntrica”.

Na atual conjuntura é latente a necessidade da apropriação da escrita para uma melhor comunicação dentro dos contextos sociais, para que haja uma emancipação socioeconômica e histórico-política do indivíduo dentro das instâncias em que interage. Nesse sentido, as concepções sociais, históricas, econômicas, políticas, psicológicas e linguísticas que as crianças carregam são importantes para o aprimoramento do processo de alfabetização na perspectiva de letramento.

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas a escrita está profundamente incorporada à visão política, econômica, cultural, social, e não é só enormemente valorizada, mas mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição da escrita, é que esta é o discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo). Neste contexto, a alfabetização é um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também, um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder (Soares, 2008, p. 53).

O “alfaletramento” consiste em práticas de alfabetização e letramento constantes no processo didático-pedagógico para que os estudantes sejam alfabetizados e letrados diariamente, para que venham a se tornar cidadãos convictos da utilização de sua escrita para a sobrevivência nas esferas sociais. Kleiman (2005) e Soares (2020) defendem que o processo de alfabetização e letramento, apesar de distintos cognitivamente e linguisticamente, devem caminhar associados neste processo complexo:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro de atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (Soares, 2004, p. 14).

O processo de aquisição da escrita acontece segundo os estudos da “psicogênese da escrita” e os processos da escrita, em seus diferentes níveis de escrita. Neste sentido Morais (2012), em sua proposta de trabalho *Sistema de escrita alfabética*, norteou-se nos mesmos pressupostos de aquisição de escrita e se atrelou à consciência fonológica e às práticas de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), em atividades voltadas para a compreensão das propriedades do sistema e para a consolidação da correspondência letra-som das palavras, frases e textos:

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto de transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito (Morais, 2012, p.53).

Dessa maneira, a todo momento o estudante é confrontado por uma nova etapa do seu desenvolvimento cognitivo, através de inferências, através de questionamentos e atividades que o levam a defrontar-se com uma nova “hipótese” para adentrar na próxima etapa do seu desenvolvimento. As etapas ou hipóteses da psicogênese da escrita são: pré-silábica, silábica, silábica- alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, segundo Morais (2012), o estudante inicia não compreendendo a relação entre letra e fonema, usando letras, rabiscos, números, desenhos, dentre outras possibilidades. Para a evolução da hipótese, a criança começa a diferenciar a letra de desenho e de outros símbolos, elaborando hipóteses de escrita de palavras e associando tamanho a quantidade. A fase silábica consiste no período no qual o estudante estabelece correspondência entre a quantidade de letras e o som, associando o valor sonoro à escrita com ou sem o valor do grafema ao qual corresponde. Na fase silábico-alfabética o estudante já estabelece a associação de sílabas na representação da escrita, mas com dificuldade: ora utiliza-se de muitas letras para a sílaba e ora poucas letras aparecem, ele está estabelecendo a relação grafema e fonema. Na fase alfabética, o estudante compreende e estabelece a relação grafema e fonema seguindo as normas ortográficas.

De acordo com Morais (2012, p.115), os conhecimentos teóricos da teoria psicolinguística construtivista demandam que o/a professor/a alfabetizador/a tenha depreendido de conhecimentos que superem a capacidade de “conceber a escrita alfabética como sistema notacional, compreender as etapas do processo de apropriação do SEA e conhecer um rol de atividades que podem ser ajustadas a alunos com diferentes hipóteses de escrita”. O/a professor/a deve construir e reconstruir suas metodologias de forma que conversem com o ensino do sistema de escrita alfabética e com as práticas de leitura e produção de textos estabelecendo metas a cada aprendizagem conquistada.

Dessa maneira o enveredar das fases da psicogênese da escrita, que ocorre juntamente com a consciência fonológica, consiste “no grande conjunto ou “grande constelação” de habilidades para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p.84). Dessa forma, as hipóteses das escritas estão diretamente ligadas

às habilidades metafonológicas, ligadas à capacidade de diferenciar sílabas e palavras em sílabas, na segmentação sonora. Compreende-se que:

A alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas são processos simultâneos e interdependentes (Soares, 2020, p.27).

Depreende-se que esta associação é profícua desde que o processo de aquisição de escrita e práticas de letramento sejam realizadas de acordo com o público-alvo em questão, com os gêneros propostos e de acordo com idade e ano escolar. Dessa maneira, compreendemos que o “alfabetramento” deve se fazer presente diariamente no processo de alfabetização, com metodologias que tornem o processo da alfabetização e letramento leve e promissor. Dentre as metodologias destacamos a utilização de narrativas literárias para promover o entrelace e o tecer do letramento literário no ambiente escolar.

Literatura e Letramento Literário Atrelados ao Processo do Alfaletramento

A literatura se encontra presente na vida da criança dentro do âmbito escolar, desde a educação básica até o ensino superior. Por apresentar um caráter essencial na emancipação crítica da criança e do adolescente, fazendo com que este adentre no mundo literal, correlacionando sua vida com as dos personagens, em suas vivências e realidades de forma que ao mesmo tempo evidencie o encantamento, ela contribui para formar o desenvolvimento da criticidade do indivíduo.

A definição da palavra literatura, de acordo com o dicionário Caldas é: “1. liter. arte que usa a linguagem escrita como meio de expressão; 2. teoria ou estudo da composição literária; 3. conjunto da produção literária de um país, de uma época etc. (literatura francesa)”⁴. Ou seja, a literatura é a arte do deslumbramento que se faz viajar no pensamento a partir da linguagem escrita. Coelho (2000. p.27-28) definiu literatura infantil como:

⁴ Dicionário On-Line Caldas Aulete.

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o Imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época se destinou às suas crianças conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...).

Denota-se a importância que a literatura infantil representa dentro do contexto infantil por elucidar ideias e acrescentar sonhos e prazer ao ato de vivenciar a leitura: o indivíduo adentra no universo do imaginário e do real. Dessa maneira, adentra no universo educacional para que, ao mesmo tempo que o leitor viaja no ato de ler, possa ser educado de outras maneiras.

O estudante, sobretudo, na fase de alfabetização necessita de contato direto com a literatura e que se tenha evidenciado sua presença nas ambiências da escola. Para que o processo de leitura seja prazeroso e natural deve ocorrer o enlace às práticas de letramento literário, o qual apresenta contribuições a fim de que o estudante adentre no universo da escrita e criticidade, formando indivíduos que interajam de forma oral e escrita de maneira autônoma e fluida.

O letramento literário é definido por Cosson (2006, p. 23) como “uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Compreende-se a aprendizagem como prática formadora do leitor e em sua interação no meio social, por meio do seu posicionamento através da escrita na diversidade de gêneros.

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (Cosson, 2006, p.12).

Em conformidade com a perspectiva do letramento literário como prática educativa e com a utilização das narrativas literárias no processo de “alfabetramento”, compreende-se que a leitura e a escrita são premissas necessárias para a imersão no universo do

letramento literário. Neste sentido, foram desenvolvidas sequências didáticas com intuito de favorecimento aos processos de “alfabetizar” e “letrar”, ao mesmo tempo.

Análise do Processo “Alfaletramento” dos Estudantes na Pesquisa

Os textos/ imagens apresentadas a seguir são recortes de atividades realizadas com dez estudantes(colaboradores) do 1º ano, do ensino fundamental com faixa etária de 6 anos, da escola já citada, entre os meses de abril a junho⁵, objetivando referendar a importância da prática do “alfaletramento” de forma sistêmica e objetiva no processo de aquisição da escrita (alfabetização) no enfoque da prática de letramento literário.

Como critérios de análise da leitura e escrita nas duas sequências didáticas, partimos do pressuposto de averiguação dos níveis de escrita do sistema de escrita alfabética, na concepção teórica da psicogênese da escrita, em suas etapas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, atrelado a utilização de obras literárias na construção das sequências didáticas básicas na perspectiva do letramento literário, com base em Rildo Cosson (2006) na observância de avanços ou retrocessos no que concernem à escrita e, conseqüentemente, à leitura, bem como considerando o desenvolvimento do pensamento crítico relacionado em sua escrita.

O critério de seleção para a escolha da primeira narrativa literária, *O menino que aprendeu a ver*, de autoria de Ruth Rocha, partiu da perspectiva de entusiasmar os estudantes no processo de leitura e escrita, com intuito simultâneo de abordar o contexto social e o educacional. Uma vez que os estudantes estavam adentrando no sistema de escrita alfabética, a temática do texto literário contemplava tal experiência.

Temos como tema gerador o gênero lista, nesta primeira sequência, que foi desenvolvida em oito encontros, duas vezes por semana durante o mês de abril de 2023. Metodologicamente foram escolhidas, de maneira aleatória, produções textuais de dois colaboradores da pesquisa para a análise das duas sequências didáticas vivenciadas,

⁵ Compreendemos que este estudo é um recorte do processo de alfabetização e letramento. Apesar de um tempo relativamente curto, mostrou avanços significativos na leitura e escrita dos envolvidos.

nos quais evocaremos de B e V.⁶ Para tanto, analisaremos, nesta primeira sequência, a escrita inicial e final do gênero lista.

Imagem 1

Imagens da atividade inicial e final (direita e esquerda 1 e 2) – produção lista de V

| | ALIMENTAÇÃO | PRODUTOS DE LIMPEZA | HIGIENE PESSOAL | FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS |
|--|-------------|---------------------|-----------------|----------------------------|
| OLHO  | agua | sabão | sabão | laranja |
| MALCACAÇÃO  | leite | desinfetante | desinfetante | maçã |
| FUTAG  | ovo | sanitário | sanitário | laranja |
| ALFAISE  | carne | sabão | sabão | laranja |
| TOMATE  | leite | desinfetante | desinfetante | laranja |
| FARGO  | ovos | | | laranja |
| OVOS  | maçã | | | laranja |

Fonte: Acervo dos autores, 2023

⁶ Por questões éticas de pesquisa os nomes dos colaboradores são identificados pela primeira letra do nome inicial. Tais colaboradores estão nas duas sequências com o intuito de relacionar o progresso do “alfaletamento”.

Quadro 1

Digitação do texto das imagens 1 e 2 -Produções lista de V

| LISTA 2- de V | | | | |
|---------------|-------------|---------------------|-----------------|----------------------------|
| LISTA 1- de V | ALIMENTAÇÃO | PRODUTOS DE LIMPEZA | HIGIENE PESSOAL | FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS |
| OLHO | Água | Sabao | Sabonete | Uva |
| MAÇARÃO | Pao | Dedegente | Escova | Morago |
| FUTAS | Ovo | Sanitária | bucha | Alfase |
| ALAFASE | Carne | escova | | Abacate |
| TOMATE | Feija | | | Abacaxi |
| FARGO | arroz | | | senoura |
| OVOS | | | | |

Fonte: Produção dos autores, 2023

Nesta atividade foi proposta a escrita de uma lista de compras com a ajuda de imagens para que os estudantes pudessem fazer uma associação entre imagem e escrita para a aquisição da escrita alfabética. Enfocamos atividades envolvendo o conhecimento do sistema alfabético de escrita, consciência fonológica e grafofonêmica na apropriação grafema/fonema e o nível de escrita que se encontra: alfabética com escrita de letra bastão.

Na última atividade foi proposta a escrita da lista de compras da família, separadas por segmentos utilitários na ambiência familiar. Os avanços na escrita acontecem na troca de letras do bastão para a cursiva, em fase inicial compreendendo e fazendo inferência na escrita de sílabas não-canônicas, demonstrando confiança e autonomia.

Imagem 2

Imagens da atividade inicial e final (direita e esquerda-3 e 4) – Produção lista de B

| | | ALIMENTAÇÃO | PRODUTOS DE LIMPEZA | HIGIENE PESSOAL | FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS |
|---------|---|-------------|---------------------|-----------------|----------------------------|
| OLHO |  | | | | |
| MACARÃO |  | filhas | detergente | sabonete | urta |
| FUTA |  | soja | limpa | doença | branco |
| O FASE |  | macarrão | carilho | | mexango |
| TOMATE |  | costa | salas | | manga |
| FRANGO |  | biscoito | sal líquido | | limão |
| O/O |  | carne | essência | | abacaxi |
| | | branco | | | |

Fonte: Acervo dos autores, 2023

Quadro 2

Digitação do texto das imagens 3 e 4 -Produções lista de B

| LISTA 2- de V | | | | |
|---------------|-------------|---------------------|-----------------|----------------------------|
| LISTA 1- de V | ALIMENTAÇÃO | PRODUTOS DE LIMPEZA | HIGIENE PESSOAL | FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS |
| OLHO | feijao | Detegmte | Sabonete | Uva |
| MACARÃO | Aroi | pasta | bucra | laran |
| FUTA | macarao | Corijeu(marca) | | morango |
| OFASE | Tota | Sabao | | manga |
| TOMATE | Biscoto | Salao liquido | | limão |
| FRAGO | Carne | escova | | abacaxi |
| OVO | lasanha | | | |

Fonte: Produção dos autores, 2023

Na primeira atividade o colaborador se encontra em fase de hipótese de escrita alfabética, compreendendo a escrita de sílabas canônicas e já inicia a utilização de sílabas não-canônicas. Na palavra FRUTA escreve “FUTA” e na palavra FRANGO escreve “FRAGO”. Percebe-se já uma mudança na relação grafema/fonema. Porém, continua apresentando oscilação na escrita entre grafia correta e incorreta. Segundo Morais (2012, p. 67) é considerado normal pois:

[...] lembramos que a interpretação da escrita de um aprendiz como reveladora de determinado nível ou hipótese é uma avaliação que considera o que predomina na sua forma de compreender e usar a escrita numa determinada ocasião. Assim como existem variações dentro de uma mesma fase ou nível, muitas vezes, ao notar palavras diferentes, os alunos não se pautam unicamente por uma hipótese de escrita.

Essa normalidade não quer dizer que o professor/a não possa realizar inferências, pelo contrário, deve haver, a todo momento, questionamentos e avaliações dos envolvidos, tanto docente como discente, para uma melhor eficácia do processo.

A prática de letramento literário ocorreu com a inclusão de situações de participação familiar, quando os estudantes participavam diretamente da ida às compras

no mercado e feira. Então, souberam escrever o que a própria família consome, assim como na escrita da lista na prática.

Na segunda sequência o foco temático textual foi o gênero panfleto ou folheto informativo. Para tanto iniciamos a escrita de frases ainda na primeira sequência com intuito de escrita da narrativa e dos elementos constitutivos do discurso narrativo (estrutura da narrativa). Nesta sequência⁷, tivemos como objetivo estimular os estudantes a refletirem sobre a temática abordada na literatura *Fogo no céu*, de autoria de Mary França (2015), com enfoque na soltura de balões no período junino e as relações prejudiciais ao meio ambiente.

Imagem 3

Escrita da narrativa- de V

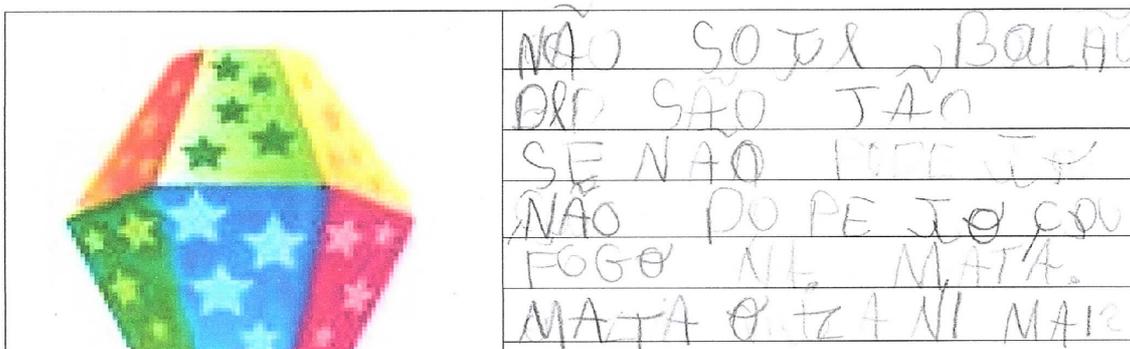


Fonte: Acervo dos autores, 2023

⁷ Esta sequência ocorreu entre o mês de maio e a primeira semana de junho, totalizando 8 encontros, realizados 2 vezes por semana.

Imagem 4

Escrita de texto informativo (panfleto ou folheto)- de V



Fonte: Acervo dos autores, 2023

Quadro 3

Digitação das imagens 3 e 4

| Digitação do texto da imagem 3- de V | Digitação do texto da imagem 4- de V |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| JOÃ LHONO O BALÃO | NÃO SOTE BaLão |
| Jão e sta de ônibus | DE SÃO JÃO |
| Jõa foi par escola | SE NÃO PODE |
| | NÃO POPE JOGA |
| | FOGO NA MATA. |
| | MATA O Z ANIMAIS |

Fonte: Produção dos autores, 2023

A imersão do colaborador no processo do “alfaletramento” acontece de maneira rentável e fértil na espera de futuros frutos promissores, isso ocorre porque o processo de letramento literário desenvolve a criticidade e a interação comunicativa de maneira envolvente, articulada e autônoma, uma vez que os processos de alfabetização e letramento caminham juntos, como reflete a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa no ensino fundamental:

[...] o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento. Do mesmo modo, o conhecimento das hipóteses feitas pelas crianças no aprendizado da língua escrita é condição fundamental para o seu aprendizado, mas a análise e a exploração gradual e sistemática das características formais da língua escrita são também condição fundamental da alfabetização (BRASIL, 2018, p.69).

Em conformidade com processo do “alfaletramento”, o estudante é condicionado a todo momento à formulação de hipótese do seu próprio desenvolvimento da leitura e escrita de forma vinculada ao contexto da escrita como prática social do letramento literário. Sendo condição fundamental para o processo formativo da lectoescrita no ensino fundamental, sobretudo, no ciclo da alfabetização.

Imagem 5

Escrita da narrativa- de B



19) DE ACORDO COM A LITERATURA ESTUDADA. OBSERVE A IMAGEM E ESCREVA O QUE VOCÊ LEMBRA DA OBRA LITERÁRIA ESTUDADA.



Uma casa amarela e verde



Um ônibus amarelo

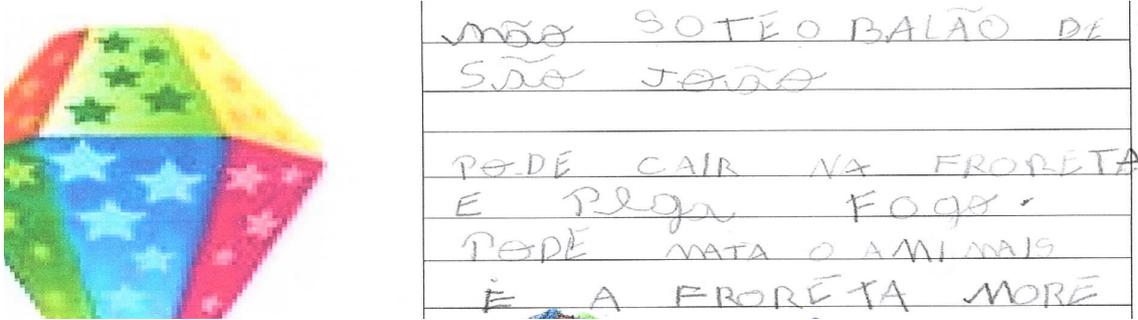


Uma escola amarela

Fonte: Acervo dos autores, 2023

Imagem 6

Escrita de texto informativo (panfleto ou folheto)- de B



Fonte: Acervo dos autores, 2023

Quadro 4

Digitação das Imagens 5 e 6

| Digitação do texto da imagem 5- de B | Digitação do texto da imagem 6- de B |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Joao eso o Balão | NÃO SOTE O BALÃO DE SÃO JOÃO |
| João subiu ônibus | PODE CAIR NA FRORETA E pega fogo. |
| João foi parar tudo Escola | PODE MATA O ANIMAIS |
| | E A FRORETA MORE |

Fonte: Produção dos autores, 2023

O colaborador B apresenta dificuldades nas combinações e variações das sílabas não-canônicas na construção das palavras “floresta” e “morre”, escrevendo “froresta” e “more”. Em contrapartida, é entendido que o colaborador passa uma mensagem colocando seu senso crítico a respeito da discussão abordada. Denota-se que a próxima meta a ser alcançada a ser compreendida, para ser apreendida, são as questões ortográficas de forma que sejam realizadas de maneira lúdica, reflexiva e prazerosa que o letramento literário disponibiliza em seu aparato sistêmico e articulado.

Apesar dos escritos dos colaboradores V e B apresentarem irregularidades ortográficas, eles apresentam nuances evolutivas nos aspectos cognitivos e linguísticos em seus posicionamentos. Esta última proposta revela que a prática de letramento

literário junto ao processo de alfabetização requer sistematização no planejamento, intervenção, e avaliação constante, para que os estudantes alcancem progressos contínuos e profícuos, bem como, o interesse pela leitura diversificada e informativa.

Considerações Finais

As produções textuais dos estudantes colaboradores em seus processos de “alfabetramento” estão sendo tecidas em conformidade com um trabalho articulado e sistêmico, de práticas de aquisição do sistema de escrita alfabética, leitura e produção textual na perspectiva do letramento literário, no qual é recomendado que sejam envolvidos profissionais pedagogos comprometidos com o ensino da alfabetização nesta perspectiva.

Compreendemos que a alfabetização “[...] não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividade de letramento[...].” (Soares, 2020, p.27), bem como, que é tarefa da escola apresentar subsídios diferenciados para que os estudantes interajam e cresçam no aprendizado com fluidez e eficácia.

As narrativas literárias, a partir das práticas de leitura e produções textuais no letramento literário apresentam incontáveis caminhos para o processo construtivo do “alfabetramento”: além do encantamento, produz significados e significância com poderes de apreciação, argumentação e criticidade perante o mundo.

Portanto, faz-se necessária e notória, a inserção, no processo de alfabetização, do entrelace de práticas do letramento literário em todo o processo escolar do ensino fundamental, sobretudo, no ciclo de alfabetização. Assim os estudantes compreenderão que o “alfabetramento” pressupõe o processo articulado de apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura e produção de textos interligados ao contexto da praticidade social. Na óptica de imersão na leitura e produção de textos com finalidades distintas, de forma a atender a necessidade de circulação na sociedade para a formação de cidadãos críticos, autônomos e letrados.

Referências

- Aulete. (n.d.). Dicionário online. Recuperado de <https://www.aulete.com.br/literatura>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática* (1ª ed.). Moderna.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: Teoria e prática*. Contexto.
- Ferraço, A. R. (2002). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? *Educ. Soc.*, 23(81), <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100003>
- França, M. (2015). *Fogo no céu* (21ª ed.). São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar e ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco*. CEFIEL.
- Moraes, A. G. (2012). *Sistema de escrita alfabética* (Como eu ensino). Melhoramentos.
- Rocha, R. (1998). *O menino que aprendeu a ver* (2ª ed.). Quinteto Editorial.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- Soares, M. (2008). *Alfabetização e letramento* (5ª ed., 1ª reimp.). Contexto.
- Soares, M. (2020). *Alfalettar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.36-3>

Letramento, Alfabetização e BNCC sob a Ótica da Pedagogia Histórico-Crítica

Franciele Medeiros Gonçalves

Mestrado em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba
Docente, Secretaria Municipal de Educação, Algodão de Jandaíra, PB, Brasil
franciele.mg@aluno.uepb.edu.br <https://orcid.org/0009-0000-2141-688X>

Fabiola Monica da Silva Gonçalves

Doutorado em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco
Docente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
fmsgoncalves@servidor.uepb.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-9951-7012>

Resumo

Este artigo tem como objetivo contribuir com pesquisas sobre a PHC aplicada à alfabetização, desenvolvendo práticas pedagógicas críticas e contextualizadas para enfrentar os desafios contemporâneos. Foram estabelecidos três objetivos específicos: aprofundar os fundamentos teóricos da PHC; investigar conceitos práticos de letramento e alfabetização; e analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental - anos iniciais. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica abrangente de fontes acadêmicas sobre PHC, alfabetização e letramento, incluindo estudo dos documentos oficiais, com destaque à BNCC, sob a perspectiva da PHC. A apropriação da leitura e da escrita está vinculada ao uso significativo da linguagem em diferentes contextos sociais, enfatizando a necessidade de um ensino embasado em teorias sólidas. Os resultados revelam que a alfabetização não se resume a habilidades técnicas, mas é um ato político e social relacionado à compreensão do mundo e à participação consciente na sociedade, e às reflexões, feitas sobre a normativa vigente, destacam a necessidade de embasar o ensino em teorias sólidas para uma educação mais emancipatória e transformadora. O trabalho está estruturado em três seções: fundamentos teóricos da PHC, concepções práticas de letramento e alfabetização, e implicações da BNCC no ensino fundamental.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; BNCC; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

This article aims to contribute to research on PHC applied to literacy, developing critical and contextualised pedagogical practices to face contemporary challenges. Three specific objectives were established: to deepen the theoretical foundations of PHC; investigate practical concepts of literacy and literacy; and analyse the implications of the National Common Curricular Base (BNCC) for elementary education - early years. The methodology used was a comprehensive bibliographic review of academic sources on PHC, literacy and literacy, including the study of official documents, with emphasis on the BNCC, from the perspective of the PHC. The appropriation of reading and writing is linked to the significant use of language in different social contexts, emphasising the need for teaching based on solid theories. The results reveal that literacy is not limited to technical skills, but is a political and social act related to understanding the world and conscious participation in society, and the reflections made on the current regulations highlight the need to base teaching on solid theories for a more emancipatory and transforming education. The work is structured in three sections: theoretical foundations of the PHC, practical conceptions of literacy and literacy, and implications of the BNCC in elementary education.

Keywords: Literacy; BNCC; Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma concepção teórica de extrema relevância no campo da educação, fruto dos estudos e reflexões de renomados educadores brasileiros, com destaque para o professor Dermeval Saviani, um de seus principais expoentes. Essa abordagem emergiu na década de 1970, período de intensa efervescência política e transformações sociais no Brasil, e se configurou como uma resposta crítica e comprometida com as questões educacionais do país.

Um dos principais pilares da PHC é o método dialético, que fundamenta a perspectiva crítica do conhecimento e da prática educacional. Através da análise das contradições presentes na sociedade e no próprio processo educativo, a abordagem busca superar adversidades e avançar em direção a uma educação mais emancipadora e igualitária. Além disso, essa corrente pedagógica é apoiada na teoria do desenvolvimento da aprendizagem Histórico-Cultural, cujo principal representante é o psicólogo russo Lev Vygotsky. Essa teoria enfatiza a importância do contexto social e cultural na construção do conhecimento, destacando o papel crucial da mediação e da interação social no processo educativo.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é contribuir com pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica no campo da alfabetização, desenvolvendo práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, capaz de enfrentar os desafios contemporâneos. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos três objetivos específicos: aprofundar a compreensão dos fundamentos teóricos da PHC como abordagem educacional; investigar os conceitos práticos relacionados ao letramento e à alfabetização; e identificar as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental - anos iniciais.

A metodologia adotada para este artigo consiste em uma revisão bibliográfica abrangente de fontes acadêmicas, artigos científicos, livros e publicações relacionadas à PHC, alfabetização e letramento. Além disso, sob a perspectiva dessa abordagem, foi realizado um estudo sobre os documentos oficiais, em particular, a BNCC, e suas implicações para o ensino fundamental - anos iniciais.

As bases teóricas deste trabalho estão fundamentadas em autores renomados da PHC, como Saviani (2021), bem como em outros estudiosos que abordam a concepção de alfabetização sob essa perspectiva, incluindo Martins e Marsiglia (2015), Galvão, Lavoura e Martins (2019), entre outros. As contribuições de autores e pesquisadores que aprofundam a visão crítica da educação têm enriquecido o campo pedagógico com novas ideias e abordagens.

As investigações têm explorado o processo de alfabetização não apenas como uma habilidade técnica de decodificação de letras e palavras, mas como um ato político e social. Os estudos enfatizam que o ato de ler e escrever está intrinsecamente ligado à compreensão do mundo ao redor, às relações de poder e à participação consciente na sociedade.

O presente artigo está organizado em três seções principais. Na primeira, apresentam-se os fundamentos teóricos da PHC, destacando suas principais características e sua relevância no contexto educacional contemporâneo. A segunda seção aborda as concepções práticas de letramento e alfabetização sob a perspectiva histórico-crítica, enfatizando o papel do professor como mediador e incentivador do pensamento crítico dos estudantes. Por fim, na terceira seção, discutem-se algumas implicações da BNCC no contexto do ensino fundamental-anos iniciais, identificando

divergências e possíveis desafios a serem enfrentados na implementação dessa política educacional.

Com a realização deste trabalho, espera-se contribuir para uma reflexão aprofundada sobre a importância da abordagem histórico-crítica no processo de letramento e alfabetização. A partir das discussões identifica-se práticas pedagógicas mais eficazes, uma vez que valorizam a formação crítica dos alunos e fomentam sua participação consciente na sociedade letrada. Ao destacar a relevância dessa corrente teórica no campo educacional, pretende-se fortalecer a educação no país e promover uma aprendizagem significativa e transformadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma abordagem educacional que busca compreender a relação entre educação e sociedade; a partir dessa perspectiva, busca-se transformar a realidade educacional a partir da compreensão de suas raízes históricas. Seu foco está na formação de indivíduos capazes de compreender criticamente a realidade em que vivem, identificando contradições e buscando transformações sociais por meio das práxis, isto é, da união entre teoria e prática. Saviani (2021a), um dos principais expoentes dessa concepção teórica, se baseia na análise da história da educação e da sociedade para compreender os problemas e desafios atuais da prática educativa.

A crítica feita pela Escola Nova ao ensino tradicional, segundo o autor, “era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (Saviani, 2021a, p. 17). Sob perspectiva crítica, o ensino tradicional caracteriza-se por uma transmissão unidirecional de conhecimentos, em que o professor é o detentor absoluto do saber, e os alunos têm um papel passivo, limitando-se a receber e memorizar informações. Assim, o objetivo principal da educação, que é formar indivíduos críticos, reflexivos e capazes de pensar por si mesmos, acaba sendo negligenciado.

O autor argumenta que, na abordagem tradicional, a proposta de ensino transmite conteúdos descontextualizados, tornando-se uma prática mecânica, baseada em

repetição e memorização de conteúdos, sem estabelecer conexões com a realidade dos estudantes. Ou seja, sem compreender a importância e a aplicabilidade dos conhecimentos escolares formais, a aprendizagem torna-se superficial e vazia de sentido para os alunos.

A respeito disso, Freire (2005) já fazia vigorosa crítica, chamando de educação bancária esse modelo de ensino que trata o aluno como mero espectador, pronto para ser preenchido com informações sem qualquer consideração por suas vivências e conhecimentos prévios. Tanto Saviani (2021a) quanto Freire (2005) enfatizam a importância do diálogo entre professor e aluno, estimulando a construção conjunta do conhecimento, onde ambos são ativos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o educador não é apenas um transmissor de informações, mas também um mediador que incentiva o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a participação consciente dos alunos na sociedade. Além disso, ambos defendem a importância de uma educação que promova a conscientização dos estudantes, permitindo que eles compreendam as estruturas sociais e se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Saviani (2021b) ao propor uma concepção teórica de pedagogia alinhada com os interesses populares, busca alcançar um equilíbrio no processo de ensino-aprendizagem e valoriza o uso de métodos que estimulem a atividade e a iniciativa dos alunos, sem, no entanto, subestimar o papel fundamental do professor. Na busca por uma educação que transcenda os limites dos métodos propostos pelo ensino tradicional e escolanovista, a Pedagogia Histórico-Crítica traz uma abordagem que visa tornar o aluno participante de sua própria aprendizagem, valorizando sua realidade e promovendo uma educação mais engajadora e conectada com as demandas do mundo contemporâneo.

Saviani (2021b, p. 56) preconiza métodos que “mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade”, configurando-se um processo educacional dialético, as ações são realizadas pelos agentes sociais (professor e aluno) conjuntamente. O primeiro passo desse método é a prática social, isto é, a partir do contexto social em que os alunos estão inseridos, são realizadas análises abrangentes e estruturadas sobre determinados assuntos, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade.

O próximo passo é a problematização, os alunos são estimulados a identificar problemas e contradições presentes em seu cotidiano, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo, auxiliando-os a compreender melhor a sociedade em que vivem. Avançando no processo, chega-se à instrumentalização, momento em que os alunos são capacitados com conhecimentos teóricos e práticos para compreender e transformar a realidade. Isso inclui o acesso ao conhecimento histórico acumulado e a apropriação de ferramentas culturais para enfrentar os desafios contemporâneos de forma informada e consciente.

Posteriormente, atinge-se a catarse, um momento crucial em que os alunos internalizam efetivamente os instrumentos culturais adquiridos, demonstrando a apropriação do conhecimento e a capacidade de refletir sobre suas ações e emoções. Os passos culminam na prática social, isto é, os alunos são encorajados a contribuir ativamente para a (re) construção da sociedade, colocando em prática o conhecimento adquirido em prol do bem comum.

A prática social é o ponto de partida e de chegada no método da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no decorrer do processo educativo, são apresentados passos em que os sujeitos são envolvidos na construção de sua própria aprendizagem. Conforme a abordagem, busca-se captar a essência da relação entre teoria e prática, compreendendo-a como um processo integrado, onde cada momento está conectado ao outro; assim, “em lugar de passos que se ordenam numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (Saviani, 2021b, p.60).

Gasparin (2020), constituiu um quadro teórico-metodológico que aborda os procedimentos operacionais do método da Pedagogia Histórico-Crítica, examinando e estruturando os diversos elementos que compõem o processo dialético da aprendizagem escolar. Durante as ações, os alunos interagem com os conhecimentos científicos apresentados pelo professor, ao mesmo tempo em que relacionam essas informações com seus saberes cotidianos. O objetivo principal é capacitar os alunos como sujeitos históricos para enfrentarem e resolverem os problemas sociais que se apresentam.

Segundo o autor, “esta caminhada não é linear” (Gasparin, 2020, p. 50) mas sim semelhante a um espiral ascendente. Nessa jornada, os aspectos do conhecimento

anterior são retomados e se combinam com o novo, formando uma base cada vez mais sólida; a cada nova abordagem do conteúdo, são aprendidas novas dimensões, enriquecendo e aprofundando o conhecimento construído.

De acordo com Santos (2018), essa abordagem filosófica, influenciada pelo materialismo dialético, compreende a sociedade como um conjunto dinâmico de contradições e conflitos, que impulsionam o movimento e a transformação da realidade social ao longo do tempo. A autora, denota que a Pedagogia Histórico-Crítica não se conforma com a hegemonia da classe burguesa e reconhece a relevância da luta de classes no âmbito educacional, defendendo uma escola que possibilite o pleno desenvolvimento dos estudantes pertencentes à classe trabalhadora. Neste sentido, a perspectiva histórico-crítica tem como objetivo contribuir para a construção de uma sociedade proletária, alicerçada na formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de promover mudanças significativas na realidade em que vivem.

Coerente com Santos (2018), Galvão, Lavoura e Martins (2019) apontam a defesa de uma educação socialista. Conforme estes autores, uma educação ética requer a ampla socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que foram, em grande parte, privatizados por uma classe social. Isso deixou a maioria dos indivíduos da classe trabalhadora sem acesso ao patrimônio humano genérico, privando-os da apropriação desse conhecimento compartilhado.

Assim, podemos compreender que a Pedagogia Histórico-Crítica, por estar alinhada ao projeto histórico socialista, defende a proposta de democratizar o conhecimento, “por meio da qual os indivíduos podem desenvolver a consciência (subjetivação da realidade objetiva) e assim transformar a si e a sociedade” (Galvão, Lavoura e Martins, 2019, p. 163).

Um Breve Apanhado Conceitual Sobre Letramento e Alfabetização

No contexto educacional, as questões relacionadas ao processo de letramento e as práticas de alfabetização têm impulsionado discussões sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita. Soares (2020, p. 27), considera que “alfabetização e letramento são

processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente”. De acordo com a autora,

A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2020, p. 27).

Segundo Soares (2014), a palavra letramento entrou para o vocabulário das ciências linguísticas e da educação a partir da metade dos anos 1980, quando especialistas dessas áreas começaram a debatê-la. Muito embora, na maioria dos dicionários o termo ainda não seja encontrado, a autora conceitua o letramento como “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2020, p. 27).

Paralelo ao exposto, Kleiman (2005), denota que o letramento abrange a influência da escrita em diversas áreas da vida, não se limitando ao contexto escolar, assim, é essencial para participar ativamente na sociedade, compreender informações, comunicar-se e tomar decisões informadas. Para a autora, a prática de letramento configura um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (Kleiman, 2005, p. 12).

Nesse sentido, “a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (Kleiman, 2005, p. 12). A autora definiu de forma sucinta que “o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna” (Kleiman, 2005, p. 19).

Através dessas reflexões, é compreendido a relevância do letramento tanto para o indivíduo quanto para sua participação nas práticas sociais. Nota-se, no entanto, que quando Paulo Freire utilizou o termo “alfabetização”, ele se referia a um conceito similar ao que hoje conhecemos como “letramento”. Esse conceito representa uma prática sociocultural do uso da língua escrita, que evolui ao longo do tempo de acordo com as épocas e as pessoas que a empregam. Na visão do autor,

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 1989, p. 7).

Em outra obra, Freire (1998), destacou que a alfabetização vai muito além de um mero processo mecânico de ensinar as pessoas a ler e escrever. Para ele, o ato de alfabetizar deveria ser encarado como uma introdução à democratização da cultura, um programa no qual os indivíduos são vistos como sujeitos ativos e não como meros pacientes receptivos ao conhecimento.

Para os autores Freire e Macedo (2021, p. 58), a alfabetização “significa, também, compreender os detalhes da vida quotidiana e a gramática social do concreto mediante as totalidades mais globais da história e do contexto social”. Neste sentido, a alfabetização vai além do simples domínio do código escrito, buscando também o entendimento das relações sociais e históricas que moldam a realidade em que vivemos. Na abordagem, eles buscam promover uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor. Conforme Smolka (2012), quando argumentou

sobre o modo de conceber a alfabetização como processo discursivo, as idéias que ancoravam essa concepção se aproximavam do que tem sido designado como letramento, implicando, portanto, as condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização (p. 13).

Ela apresenta uma abordagem que considera a escrita como uma atividade social e discursiva, ou seja, como uma forma de interação e construção de significados no mundo. Nessa perspectiva, a alfabetização vai além de meramente dominar habilidades de decodificação e escrita; ela abrange também o desenvolvimento de capacidades comunicativas e interpretativas que permitem ao indivíduo participar ativamente das práticas sociais de leitura e escrita. Para as autoras Martins e Marsiglia (2015), um viés embasado na Pedagogia Histórico-Crítica:

dispensa a apologia de um suposto “letramento” como sinônimo de alfabetização bem-sucedida, uma vez que concede esse processo como desenvolvimento e expressão de uma das funções psíquicas mais complexas, a linguagem escrita (Martins e Marsiglia, 2015, p. 73).

Dangió e Martins (2018) num enfoque calcado na pedagogia histórico-crítica, se baseiam na filosofia materialista histórico-dialética. A abordagem é comprometida com a emancipação do ser humano e com a superação da sociedade capitalista. Nesse contexto, “a alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa” (Dangió & Martins, 2018, p.150)

Consoante com as autoras, as práticas de alfabetização vão além de ensinar as convenções da língua e da comunicação. Também têm o propósito de capacitar as pessoas a compreenderem a realidade ao seu redor e, dessa forma, se qualificarem como seres sociais. Ao aprender a ler e escrever, os indivíduos adquirem conhecimentos que lhes permitem interpretar informações, refletir sobre o mundo em que vivem e participar de forma mais ativa na sociedade.

Nessa perspectiva, a alfabetização está intrinsecamente ligada ao processo educativo, desempenhando um papel fundamental ao ensinar as normas da língua e da comunicação, possibilitando a imersão de todos na vida social e profissional. Além disso, ela contribui para a humanização das funções mentais, transformando-as em funções culturais mais elevadas. Isso lhes proporciona uma maior consciência sobre si mesmos e sobre o contexto em que estão inseridos, permitindo-lhes tomar decisões informadas e contribuir de maneira significativa para a comunidade em que vivem.

Base Nacional Comum Curricular Sob Perspectiva Crítica

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento de 10 anos (2014-2024) que estabelece 20 metas para a melhoria da educação básica. Quatro dessas metas estão diretamente ligadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica, definindo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos no Ensino Fundamental e Médio, respeitando a diversidade

regional. A estratégia 2.2 do PNE envolve a pactuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios para implementar a BNCC.

De acordo com Micarello (2019), o processo de construção da BNCC aconteceu em meio a um contexto político amplo que se desenvolveu desde 2015; durante os debates sobre a primeira versão do documento, ocorridos entre setembro de 2015 e março de 2016, o país estava passando por uma intensificação dessa crise política. Isso teve impacto significativo nas discussões sobre a BNCC, que aconteceram em meio a ações e discursos de diferentes setores que buscavam deslegitimar o governo eleito e desqualificar as políticas públicas em andamento.

Sancionada em 2018, a normativa visa garantir uma formação integral e de qualidade, promovendo a equidade no acesso ao conhecimento e assegurando que todos os estudantes tenham oportunidades similares de aprendizado, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico. Além disso, busca promover uma educação que esteja alinhada com os princípios da cidadania, da ética, da sustentabilidade e do respeito à diversidade cultural, preparando os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de forma crítica, autônoma e participativa.

Segundo as reflexões de Pina e Gama (2020), o documento se apresenta de forma atraente, trazendo consigo a ideia de uma educação bem estruturada que visa o suposto "desenvolvimento global" ou "desenvolvimento pleno" dos estudantes. No entanto, na realidade, ela acaba por esvaziar o currículo. Os autores argumentam que isso acontece porque a BNCC reduz a quantidade de disciplinas obrigatórias e coloca uma ênfase exagerada em competências genéricas, negligenciando o conhecimento específico. Tal enfoque pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido às camadas mais populares da sociedade. De acordo com o documento,

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (Brasil, 2018, p. 19)

No entanto, ao enfatizar a uniformização das competências e habilidades, podem surgir algumas limitações, como a restrição da criatividade e da autonomia dos

professores na elaboração de suas práticas pedagógicas, pois eles podem se sentir presos a um currículo pré-estabelecido. Além disso, essa padronização pode deixar pouco espaço para a diversidade e a flexibilidade curricular, uma vez que nem todas as regiões e contextos possuem as mesmas necessidades e demandas educacionais. Não se nega a importância de fornecer diretrizes claras, contudo, considera-se fundamental que haja flexibilidade adequada para adaptar o currículo e as práticas de ensino de acordo com as características e necessidades dos estudantes e das comunidades locais.

Através de uma análise comparativa dos conteúdos presentes nos documentos normativos que regem a prática educativa, incluindo a versão preliminar da BNCC, Pertuzatti e Dickmann (2019) trouxeram à tona resultados que evidenciam a falta de consenso entre as diretrizes educacionais brasileiras em relação à abordagem da alfabetização e letramento. Essa divergência aponta para a existência de diversas perspectivas e abordagens no processo de alfabetização e desenvolvimento da leitura e escrita, o que pode ter um impacto significativo na forma como o ensino é implantado e conduzido nas escolas.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o foco pedagógico deve ser a alfabetização, buscando integrar o ensino do sistema de escrita alfabética com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Além disso, também considera importante envolvê-los em práticas diversificadas de letramento, ou seja, inseri-los em situações do cotidiano em que possam aplicar e explorar suas habilidades de linguagem de maneira significativa. No entanto, de acordo com a normativa (Brasil, p. 89) “é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura-processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado”. Conforme o exposto podemos compreender que na perspectiva de o documento estar alfabetizado significa “codificar e decodificar” os fonemas.

Embora a apropriação dessas habilidades seja fundamental para o processo de alfabetização, é importante destacar que a visão restrita à decodificação pode negligenciar outras dimensões essenciais da leitura e escrita. A alfabetização não deve ser encarada apenas como uma competência mecânica, mas sim como um processo mais amplo de compreensão, interpretação e produção de significados. Ao considerar apenas a perspectiva da codificação e decodificação, pode-se correr o risco de reduzir a

leitura e escrita a um mero exercício de transcrição de símbolos, deixando de lado a formação crítica e reflexiva do estudante.

A problematização apresentada por Frade (2020) em relação à formulação da proposta de alfabetização na BNCC, estabelecida a partir do PNE 2014-2024, destaca que desde o início do projeto até sua versão final, o documento tem sido alvo de disputas e discordâncias. Os resultados desse estudo apontam uma preocupação de que diferentes equipes responsáveis pelas referências curriculares possam interpretar a BNCC de maneira a negligenciar aspectos universais do conhecimento, em detrimento de enfoques locais e uma ênfase exclusiva nas habilidades.

Percebe-se no documento a falta de clareza conceitual e ausência de menção às metodologias de ensino-aprendizagem. Assim, cabe ao professor embasar sua prática pedagógica nas diretrizes estabelecidas pela normativa e pela proposta pedagógica da escola. A falta de clareza nas orientações teóricas e metodológicas do professor pode resultar em desafios e limitações no processo educativo, como abordagens superficiais, planejamentos inadequados das aulas e métodos de avaliação sem atribuições. Isso pode afetar negativamente a relação professor-aluno e prejudicar o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes.

Nesse contexto, é importante promover um diálogo constante, buscando aprimorar e diversificar as abordagens pedagógicas, a fim de garantir uma alfabetização mais abrangente e significativa, que leve em consideração as diversas realidades e necessidades dos estudantes brasileiros. Somente através de uma visão crítica acerca da alfabetização será possível promover um ensino de qualidade, formando cidadãos participativos na sociedade, sem que o foco nas habilidades comprometa a abordagem de conteúdos mais amplos e relevantes para a formação dos estudantes.

Aproximações Conclusivas

Ao longo da história, a linguagem configurou-se uma necessidade para o desenvolvimento completo dos indivíduos da espécie humana. Na sociedade letrada, o domínio da língua escrita tornou-se uma parte essencial da estrutura organizacional, impondo a necessidade de acesso a essa forma de comunicação. De acordo com Dangió

e Martins (2018), esse processo exigiu a universalização da escola, tornando a alfabetização uma porta de entrada para a cultura escrita, abrindo oportunidades para todos os indivíduos.

Soares (2014), quando explicou a origem etimológica da palavra "literacy" e sua definição como "a condição de ser letrado", enfatizou que a escrita tem importantes consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o grupo e o indivíduo que aprende a usá-la. Assim, compreende-se que o termo "letramento" abrange não apenas a habilidade de ler e escrever, mas também representa o estado ou condição alcançada por um grupo social ou indivíduo ao se apropriar da escrita; ou seja, é essencial que o ensino esteja diretamente relacionado às práticas sociais.

Ribeiro (1991), em sua obra "Educação escolar e práxis", fez uma crítica contundente ao que chamou de "modismo verbal", onde uma categoria de pensamento surge pela simples substituição de uma palavra por outra, acreditando que essa mudança linguística possa resolver problemas teóricos e promover uma transformação real na sociedade. Para a autora, essa concepção é ilusória e conservadora, pois sugere que apenas alterar o discurso seja suficiente para gerar mudanças significativas na realidade.

No dizer da autora, essa abordagem simplista da linguagem negligencia a complexidade dos problemas sociais e suas raízes mais profundas. Ela argumenta que a realidade social é influenciada por leis fundamentais e estruturas mais complexas, que não podem ser modificadas apenas através de mudanças superficiais na linguagem. Neste sentido, o "modismo verbal" pode criar a falsa sensação de que problemas complexos podem ser resolvidos com simples alterações na linguagem, quando, na realidade, são necessárias intervenções mais abrangentes e estruturais.

Ribeiro (1991), destaca a importância de reconhecer que a transformação efetiva da sociedade requer ações concretas e profundas, indo além de meras mudanças linguísticas. É necessário compreender e abordar as estruturas, relações e dinâmicas sociais que sustentam os problemas a serem enfrentados, pois a mera substituição de palavras não possui o poder intrínseco de promover mudanças reais e duradouras. Em vez disso, é necessário um olhar mais aprofundado e sistemático para enfrentar os desafios sociais de maneira efetiva.

Diversas investigações mostraram que a apropriação da leitura e da escrita estão intrinsecamente ligadas ao uso significativo da linguagem em diferentes contextos sociais. Portanto, é crucial que os educadores busquem aprimorar constantemente seus conhecimentos teóricos e metodológicos. Ao desenvolver uma base sólida de teorias educacionais e práticas eficazes de ensino, os professores estarão melhor preparados para enfrentar os desafios e superar as limitações, proporcionando assim um processo educativo emancipatório e transformador.

Foi com o intuito de contribuir com a teoria pedagógica histórico-crítica que as reflexões sobre a relevância de ações efetivas e transformadoras, que considerem as complexidades da realidade no processo de alfabetização, foram levantadas. Portanto, somos instigados a buscar soluções mais profundas e significativas para os desafios que enfrentamos, em vez de nos contentarmos com mudanças linguísticas como supostas soluções para os problemas complexos da sociedade.

Nessa perspectiva, é importante considerar a alfabetização não apenas como um ensino mecânico das letras, como infere a BNCC (Brasil, 2018), mas sim como um processo que envolve a compreensão do contexto social, cultural e histórico em que está inserido. Isso permite que os indivíduos possam se apropriar da linguagem de forma crítica e reflexiva.

No mais, as práticas de alfabetização são parte de um processo constante e em (re) evolução, reconhecendo tanto a importância das mudanças disruptivas quanto a necessidade de um desenvolvimento contínuo e gradual para avançar na compreensão do mundo ao nosso redor. Portanto, a alfabetização também é (re) evolucionária. Dessa forma, os estudos dedicados à construção de uma pedagogia voltada para a compreensão histórico-crítica dos elementos que constituem esse processo desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes.

Referências

- Dangió, M. C. S., & Martins, L. M. (2018). *A Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: Contribuições didáticas*. Autores Associados.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1998). *Education for Critical Consciousness*. New York.
- Freire, P. (1989). *A importância do Ato de Ler*. Autores Associados.
- Freire, P., & Macedo, D. (2021). *Leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra.
- Kleiman, A. B. (2005). *Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar a ler e a escrever*. Editora Unicamp.
- Marsiglia, A. C. G.; Lavoura, T. N. L.; & Martins, L. M. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Autores Associados.
- Martins, L. M.; Marsiglia, A. C. G. (2015). *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Autores Associados.
- Micarello, H. A. L. S. (2019). BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS – Revista Científica*, 41, 61-75. <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.17454>
- Oliveira Santos, R. E. (2018). *Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa?* *Horizontes*, 36(2), 45–56. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.520>
- Pertuzatti, I., & Dickmann, I. (2019). Alfabetização e letramento nas políticas públicas: Convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27, 777-795.
- Pina, L. D., & Gama, C. N. (2020). Base Nacional Comum Curricular: Algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 31(esp.1), 78–102. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>
- Ribeiro, M. L. S. (1991). *Educação escolar e práxis*. Iglu.
- Saviani, D. (2021a). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Autores Ass.
- Saviani, D. (2021b). *Escola e democracia*. (44ª edição). Autores Associados.
- Soares, M. (2014). *Letramento: Um tema em três gêneros* (3ª ed.). Autêntica Editora.
- Soares, M. (2020). *Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. Contexto.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (4ª ed.). Martins Fontes.

Desenvolvendo o Letramento Digital Por Meio da *Problem Based Learning*

Valdeir Pereira Silva

Mestrado em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba
Servidor, Secretaria do Estado de Educação, João Pessoa, PB, Brasil
valdeir.pereira.silva@aluno.uepb.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-3783-4231>

Paula Almeida de Castro

Doutorado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Docente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
paulacastro@servidor.uepb.edu.br <http://orcid.org/0000-0001-8559-3498>

Resumo

A criação de *fake news* e sua propagação tem ganhado robustez nos últimos anos, principalmente nas redes sociais, motivando, inclusive, um Projeto de Lei (PL 2630/2020), em trâmite no Congresso Nacional, que visa criar meios de coibir a disseminação de notícias falsas. Em alguns casos, a estatística é utilizada para manipular dados, de modo a conferir uma pseudo credibilidade às informações divulgadas. Nesse sentido, trabalhar o letramento digital dos indivíduos no meio educacional, por meio de metodologias ativas, pode contribuir com o desenvolvimento crítico dos estudantes, através de estratégias didáticas que favoreçam tais resultados na formação integral dos discentes. Logo, o presente estudo objetiva analisar a relação entre a *Problem Based Learning* (PBL) e o letramento digital e seus impactos no processo de aprendizagem dos estudantes e na construção da sua criticidade cidadã. Empreende-se a discussão teórica sobre este tipo de letramento, entendendo que se está diante de práticas sociais, com finalidades específicas, no meio digital (Pinto e Leffa, 2014), que devem ser incorporadas ao universo educacional (Coscarelli, 2009) e considerando as identidades que emergem nos campos virtuais (Gallardo, 2014). Metodologicamente, a coleta de dados se deu por meio da técnica *survey*, a partir da aplicação de uma sequência didática (SD), mediada pela PBL, com estudantes da 1ª série do ensino médio, que permitiu analisar cada uma das etapas constituintes da metodologia ativa em questão. A partir dessa análise, foi possível perceber o quanto os estudantes reconhecem sua progressão na aprendizagem através da PBL, destacando, também, sua complexidade e dificuldades em algumas etapas. Conclui-se que a PBL, diante de sua sistemática organização em etapas, favorece o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes, desde que planejada com intencionalidade didática clara e efetiva.

Palavras-chave: Inovação Didática; Prática Docente, Responsabilidade Sócio-Digital.

Abstract

The creation of fake news and its propagation has gained strength in recent years, mainly on social networks, even motivating a Bill (PL 2630/2020), pending in the National Congress, which aims to create means to curb the dissemination of fake news. In some cases, statistics are used to manipulate data in order to give pseudo credibility to the information disclosed. In this sense, working on the digital literacy of individuals in the educational, through active methodologies, environment can contribute to the critical development of students, through didactic strategies that favor such results in the integral formation of students. Therefore, the present study aims to analyse the relationship between Problem Based Learning (PBL) and digital literacy and its impacts on the students' learning process and on the construction of their citizen criticality. Theoretical discussion on this type of literacy is undertaken, understanding that we are facing social practices, with specific purposes, in the digital environment (Pinto and Leffa, 2014), which must be incorporated into the educational universe (Coscarelli, 2009) and considering the identities that emerge in virtual fields (Gallardo, 2014). Methodologically, data collection was carried out using the survey technique, based on the application of a didactic sequence (DS), mediated by PBL, with students from the 1st grader of high school, which allowed the analysis of each of the constituent stages of the active methodology in question. From this analysis, it was possible to see how much students recognise their progression in learning through PBL, also highlighting its complexity and difficulties in some stages. It is concluded that PBL, given its systematic organisation in stages, favours the development of students' digital literacy, as long as it is planned with a clear and effective didactic intention.

Keywords: Didactic Innovation; Teaching Practice; Socio-Digital Responsibility.

Introduzindo a Pesquisa

Na era da informação digital, em que as fronteiras entre realidade e ficção muitas vezes se desvanecem, a disseminação de *fake news* tornou-se um desafio complexo e intrigante. Tal fenômeno não apenas se infiltra nos cantos obscuros da internet, mas também cria raízes em plataformas populares de mídia social, onde o compartilhamento fácil e rápido de informações muitas vezes supera sua verificação cuidadosa. Isso gera impactos negativos na sociedade, sobretudo no que concerne aos conflitos que são causados nos campos social, jurídico e político.

As *fake news*, como mensagens enganosas concebidas para parecerem verdadeiras, frequentemente recorrem à manipulação de estatísticas para dar substância às suas narrativas fictícias. Através da seleção intencional de dados, comparações distorcidas e o uso habilidoso de gráficos enganosos (ou manipulados), essas informações falsas buscam explorar a credulidade e a falta de letramento estatístico e digital entre os consumidores de mídia. Portanto, dominar o letramento digital – as principais competências envolvidas na avaliação e interpretação da informação *on-line* – é

crucial para descobrir os truques do fenômeno que se escondem sob estatísticas aparentemente confiáveis.

Enquanto isso, circula no parlamento brasileiro o Projeto de Lei 2.630/2020 (também conhecido como “PL *Fake News*”), que visa combater a disseminação de informações falsas e o uso inadequado de redes sociais e serviços de mensagens na Internet. Ele foi proposto com o objetivo de lidar com a proliferação de desinformação, especialmente em períodos eleitorais e durante crises, e também para promover maior transparência nas plataformas digitais. Nesse contexto, trabalhar a relação entre notícias falsas, estatística e letramento digital emerge como uma estratégia didática que tanto pode ajudar a compreendermos as nuances da desinformação contemporânea quanto formar cidadãos críticos nos espaços escolares.

Logo, à medida que o acesso à informação se torna mais presente, a necessidade de capacitar os indivíduos com habilidades de letramento digital e estatístico torna-se imperativa. A exposição a dados e estatísticas constantes não é suficiente. É fundamental desenvolver a capacidade de discernir informações legítimas de enganosas, questionar as fontes, compreender o contexto por trás das estatísticas apresentadas e reconhecer padrões de manipulação.

Ao colaborar com a aproximação dos indivíduos com essas ferramentas intelectuais, podemos reforçar a sua capacidade de resistir à onda de desinformação e permitir-lhes que se tornem intervenientes críticos e responsáveis na sociedade digital. O Estudo de Pinto e Leffa (2014) apontou que, nesse ambiente, as interações serão inevitavelmente alteradas e moldadas pela influência da tecnologia da informação. Nogueira e Dimas (2021) concordam com essa visão, enfatizando a necessidade de uma análise aprofundada das práticas docentes e de uma educação voltada especificamente para indivíduos socialmente conscientes e capazes de se engajar criticamente com a sociedade, na qual estão inseridos.

Para auxiliar e dinamizar as estratégias de ensino nos espaços escolares, a metodologia ativa de ensino *Problem Based Learning* (PBL) e a alfabetização digital estão intrinsecamente relacionados no contexto educacional contemporâneo. A PBL é um método de ensino que busca atrair os estudantes para o centro do processo de aprendizagem, desafiando-os a resolver problemas complexos do mundo real. Ao

combinar a PBL com a alfabetização digital, portanto, os estudantes não apenas colaboram para resolver problemas, mas também desenvolvem habilidades fundamentais para discernir fontes confiáveis e questionáveis e avaliar a precisão das informações que encontram na era digital.

Portanto, este estudo explora a intersecção entre notícias falsas, estatística e alfabetização digital, aplicando uma sequência didática (SD), mediada pelas etapas componentes da PBL, buscando não apenas revelar os mecanismos de propagação da desinformação, mas também propondo métodos e estratégias para fortalecer a capacidade da sociedade de resistir a ondas de desinformação e gerar aprendizagem interdimensional significativa. Ao fazer isso, mergulhamos nas complexidades do mundo digital, onde a habilidade de interpretar números e discernir fatos de ficção se torna uma forma de empoderamento intelectual crucial para os cidadãos do século XXI.

O Caminho da PBL na Sequência Didática

Ao passo em que buscamos desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de modo mais efetivo em sala de aula, deparamo-nos com as necessidades que emergem dos diversos contextos de comunicação social em que os estudantes estão inseridos, os quais precisam estar implicados em nossa prática educativa cotidiana. Isso é corroborado por Coscarelli (2009), ao afirmar que é imprescindível a introdução de nossos estudantes nas variadas formas de comunicação requeridas pela sociedade atual, com o intuito de enriquecer ainda mais sua educação.

Nesse ínterim, é importante valermo-nos de recursos que favoreçam o planejamento escolar, de modo a potencializar os resultados pretendidos, em especial, o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes diante das comunicações na internet. Rocha e Farias (2020) apontam nessa direção, ao explicarem que grupos de educadores precisam explorar abordagens inovadoras e métodos de ensino distintos, no contexto do processo educativo, com ênfase na participação ativa dos estudantes, o que contribui para estimular o interesse, promovendo assim o crescimento da independência dos estudantes. A PBL não apenas incentiva a colaboração e o pensamento crítico, mas também exige que os estudantes explorem e avaliem informações de maneira eficaz. O

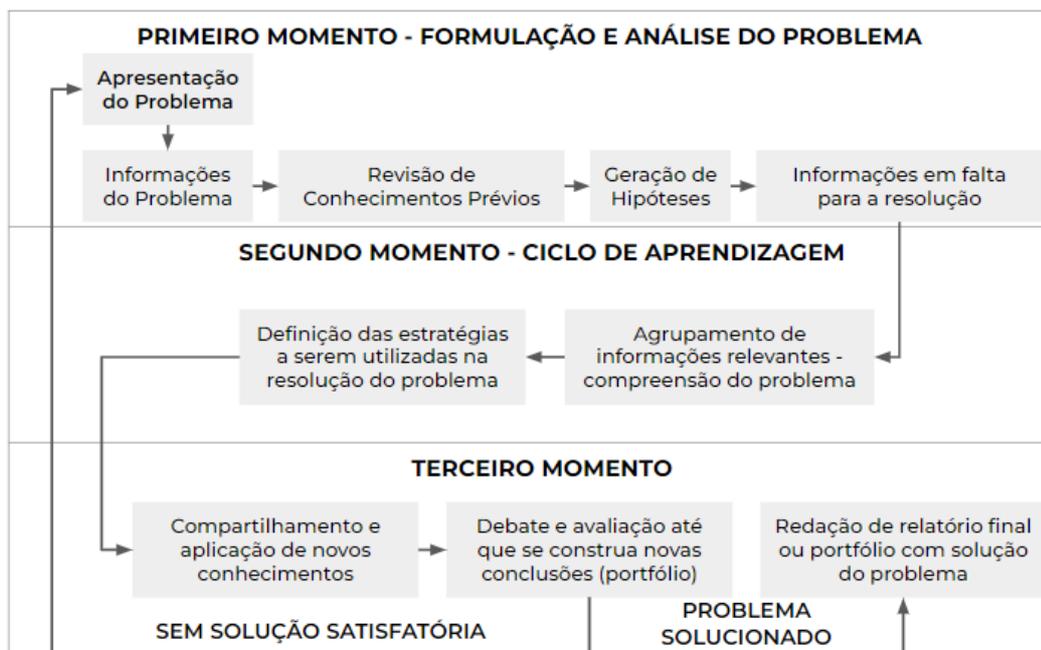
letramento digital, por sua vez, concentra-se na capacidade de acessar, avaliar e aplicar informações provenientes do ambiente *on-line*.

A PBL também oferece um terreno fértil para a prática do letramento digital, à medida que os estudantes se envolvem em pesquisas e investigações para resolver problemas autênticos. Ao trabalhar a aprendizagem baseada em problemas, os discentes não apenas desenvolvem a capacidade de navegar efetivamente pela vastidão da internet, mas também aprendem a validar e contextualizar informações, aplicar critérios de avaliação e comunicar seus resultados de maneira coerente. Dessa forma, a PBL não apenas fortalece o engajamento dos estudantes por meio de situações do mundo real, mas também favorece o desenvolvimento das habilidades críticas necessárias para navegar com sucesso no oceano de informações digitais, contribuindo para que sejam cidadãos digitais responsáveis e informados.

Portanto, a presente proposta educativa está estruturada considerando as etapas constituintes da PBL, conforme podemos ver na figura abaixo:

Figura 1

Momentos da Problem Based Learning



Fonte: Adaptado de Rezende e Silva-Salse, 2021

Coscarelli (2009), ao prefaciar a obra *Letramento na WEB*, chama a atenção para os “velhos problemas” que emergem nos cotidianos escolares, os quais precisam ser transformados em oportunidades de aprendizagem efetiva e significativa, considerando os novos perfis discentes que surgem com o passar dos anos. Nesse sentido, trabalhar com os momentos da PBL colabora para a sistematização didática e para a organização dos olhares que nós, professores, precisamos lançar nas renovadas avaliações de aprendizagem no processo e do conseguinte redesenho de estratégias que as revelações de cada momento desses trará, em especial, para o desenvolvimento do letramento digital pretendido a partir dela. É importante ressaltar, à luz do que contribui Gallardo (2014), que o meio digital é um lugar propício para imprimir nossas identidades nos discursos dos quais fazemos parte e que o discurso virtual toma por base opiniões de senso comum e não particulares, o que necessita também de ser abordado em situações de aprendizagem, dentro de uma abordagem transdisciplinar.

Por sua vez, a presente sequência didática compreende os componentes de matemática, língua portuguesa e estatística, numa perspectiva transdisciplinar. A sua aplicação ocorreu na Escola Cidadã Integral Técnica Seráfico Nóbrega, em São Mamede, sertão paraibano. Tal ação se deu através de uma professora de matemática, que inseriu a proposta didática em seu planejamento do 4º bimestre de 2022, para uma turma de 1ª série do Ensino Médio, que resultou em 35 estudantes participantes, dos quais 32 responderam ao questionário de aplicação.

Tal possibilidade permite-nos, como nos confirma Coscarelli (2009), atender as necessidades de dados atualizados acerca dos estudantes, da tecnologia e das vivências extracurriculares, para estarmos aptos a enfrentar, no contexto educacional convencional, os desafios tecnológicos da maneira mais adequada. Para tanto, a técnica *survey* foi concretizada por meio de um questionário eletrônico⁸, via *Google Forms*, que foi organizado em cinco seções: 1) o perfil do respondente; 2) a parte inicial da SD⁹; 3) o primeiro momento da PBL; 4) o segundo momento da PBL; e 5) a parte final da SD, que coincide com o último momento da PBL. Os quadros a seguir apresentam os itens

⁸ Link de [Acesso ao Questionário](#)

⁹ Link de [Acesso à Sequência Didática](#)

contemplados no questionário, bem como os resultados das respostas para análise subsequente:

Quadro 1

Aplicação da SD - Perfil dos Respondentes

| Item | Alternativas | | | | | | | | | | Respostas |
|---|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------|
| Qual a sua faixa etária? | Até 14 anos | | | | | | | | | | 0 |
| | Entre 14 e 18 anos | | | | | | | | | | 31 |
| | Entre 18 e 25 anos | | | | | | | | | | 1 |
| | Acima de 25 anos | | | | | | | | | | 0 |
| Você faz parte de que rede de ensino? | Pública | | | | | | | | | | 32 |
| | Privada | | | | | | | | | | 0 |
| Qual a etapa de ensino em que você estuda? | Ensino Médio Propedêutico | | | | | | | | | | 2 |
| | Ensino Médio Técnico | | | | | | | | | | 30 |
| Qual o Curso Técnico que você faz? | Comércio | | | | | | | | | | 0 |
| | Gastronomia | | | | | | | | | | 32 |
| | Nenhum | | | | | | | | | | 0 |
| Marque a(s) disciplina(s) envolvidas diretamente na SD em que você julga ter dificuldade de aprendizagem. | Estatística | | | | | | | | | | 1 |
| | Língua Portuguesa | | | | | | | | | | 11 |
| | Matemática | | | | | | | | | | 23 |
| | Nenhuma | | | | | | | | | | 6 |
| Você já participou de alguma atividade estruturada em Sequência Didática antes? | Sim | | | | | | | | | | 19 |
| | Não | | | | | | | | | | 13 |
| Numa escala de 1 a 10, qual ERA o seu nível de empolgação com a Sequência Didática antes de iniciar os trabalhos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 4 | 9 | 6 | 0 | 3 | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Por meio desta primeira parte do questionário, é possível conhecer um pouco do grupo de estudantes que participaram desta proposta educacional. É notável que a grande maioria está na mesma faixa etária, o que permite uma maior integração entre os mesmos, elemento bastante significativo, uma vez que a metodologia convida os estudantes para o centro do processo de aprendizagem, movimentando-os ativamente.

Uma informação que chama a atenção também, talvez pelo fato de se tornar divergente dentro do contexto apresentado, é o de que dois/duas estudantes não se reconhecem dentro da modalidade de Ensino Médio Técnico, mesmo afirmando que fazem parte do curso de Gastronomia¹⁰, que é integrado ao Ensino Médio, isso pode ser um indício de desatenção ao responder o formulário ou de não compreensão da modalidade em que está inserido/a ou, ainda, que o item poderia não ter sido apresentado de maneira clara (o que está descartado, já que a vultosa maioria respondeu da maneira considerada adequada), o que não interferiu no sucesso da aplicação.

Outrossim, destacam-se os dados concernentes às dificuldades que os estudantes reconhecem ter, diante dos componentes apresentados e trabalhados por meio da SD. As dificuldades de aprendizagem em Matemática se destacam, alcançando mais de 70% do grupo (ressalta-se que a aplicação se deu em aulas de matemática, o que se manifesta com uma oportuna descoberta ou constatação para que a professora possa trabalhar a partir dessa informação). As dificuldades em Língua Portuguesa, por sua vez, alcançam um percentual menor, porém ainda significativo, do grupo (34,4%): diante disso, a SD se configura como uma estratégia pedagógica potente, uma vez que nela estão dispostos vários textos (de gêneros diversificados) e atividades de escrita e interpretação.

Ainda, destacam-se duas informações curiosas: primeiro, o fato de somente um(a) estudante reconhecer dificuldade em estatística, permitindo inferir que, diante de todo o deficiência de aprendizagem apresentada em matemática, na unidade temática de estatística¹¹, isso não acontece; segundo, o fato de 18,8% dos respondentes afirmaram

¹⁰ O grupo de estudantes com o qual foi aplicada a SD é matriculado no Ensino Médio Integrado ao Técnico, no curso de Gastronomia.

¹¹ Em alguns cursos técnicos, a Estatística torna-se um componente curricular à parte. A estatística também é uma unidade temática dentro do componente de Matemática, conforme a Base Nacional Comum Curricular.

não possuir dificuldades em nenhum dos componentes apresentados, o que é muito relevante e que pode facilitar um diagnóstico da turma, no que concerne aos níveis de aprofundamento que podem ser explorados em cada um deles e a identificação de potenciais monitores, que auxiliem os professores junto a seus colegas e, por conseguinte, trabalhem o seu protagonismo juvenil.

Por fim, o fato de quase 60% dos estudantes já terem participado de outras atividades estruturadas em SD permite inferir que não houve dificuldades no entendimento da estrutura e de como a aplicação funciona. Isso se alinha com o nível considerável de empolgação que o grupo julgou ter antes do início da aplicação – cerca de 56% com notas entre 7 e 10. A partir disso, segue-se com a avaliação dos estudantes no que concerne às etapas da SD, por meio da *PBL*.

Quadro 2

Início da Sequência Didática

| Formulação e Análise do Problema | | |
|--|--------------|-----------|
| ITEM | ALTERNATIVAS | RESPOSTAS |
| Você conseguiu participar de toda a proposta do Encontro 1? | Sim | 26 |
| | Não | 1 |
| | Parcialmente | 5 |
| Você teve dificuldade para fazer a leitura, análise e interpretação dos gráficos da atividade? | Sim | 12 |
| | Não | 8 |
| | Parcialmente | 12 |
| Você sentiu alguma dificuldade na elaboração do relatório técnico? | Sim | 10 |
| | Não | 8 |
| | Parcialmente | 14 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

De acordo com as respostas acima, percebemos o quão bem participada foi a proposta (96,9%), o que gera um ganho relevante na aplicação e no acompanhamento da

aprendizagem dos estudantes. Com relação às dificuldades na leitura, análise e interpretação dos gráficos, é mister destacar que 25% afirmou não ter tido dificuldades, mas 75% afirmaram que as tiveram, ainda que parcialmente. Ao serem indagados sobre o que mais especificamente gerou essa dificuldade, 53,6% revelaram ter dificuldade de interpretação de gráficos e textos e 32,1%, com leitura de gráficos, o que está dentro do número de estudantes que revelaram dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, contudo, contradiz o baixo percentual dos que revelaram não ter dificuldades em Estatística.

Tais resultados permitem-nos inferir que a maioria dos estudantes em questão, portanto, não conseguiriam distinguir se um gráfico em uma notícia falsa, por exemplo, estaria ou não sendo manipulando e mudando o sentido real da informação, já que a capacidade de lê-lo e interpretá-lo é imprescindível para isso. Associado a isso, quando perguntados sobre o que mais especificamente provocava ou favorecia sua dificuldade na elaboração do relatório técnico da atividade, 77,4% afirmaram que possuem dificuldade na organização das ideias e 25,8% alegam possuir dificuldades de escrita em si.

Tais informações se mostram importantes, sobretudo no contexto de uma SD que se predispõe a ser transdisciplinar, o que está se confirmando na prática até a presente avaliação. Isso também chama-nos a atenção, uma vez que a habilidade de organizar ideias para a escrita de uma relatório demanda um senso crítico aguçado e atento aos fatos que envolvem os relatos a serem reduzidos a termo.

A PBL e o Letramento Digital

A partir do Quadro 3, será possível adentrar na análise de fato da relação entre a PBL e o letramento digital, já que suas etapas são iniciadas na Parte 2 da SD.

Quadro 3

Primeiro Momento da PBL

| Ciclo de Aprendizagem | | |
|---|------------------------------------|-----------|
| Item | Alternativas | Respostas |
| Você conseguiu participar de toda a proposta do Encontro 2? | Sim | 24 |
| | Não | 4 |
| | Parcialmente | 4 |
| Você teve dificuldade para entender como funciona a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas)? | Sim | 9 |
| | Não | 9 |
| | Parcialmente | 14 |
| Você sentiu alguma dificuldade em selecionar as informações do Problema? | Sim | 10 |
| | Não | 12 |
| | Parcialmente | 10 |
| As informações que a atividade pedia foram suficientes, ou você teve de destacar outras mais? | Foram suficientes | 22 |
| | Precisei destacar mais informações | 10 |
| Você teve dificuldades para gerar as hipóteses? | Sim | 10 |
| | Não | 7 |
| | Parcialmente | 15 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Este é o encontro que introduz, de fato, as etapas da *PBL* e, pelas respostas apresentadas, podemos afirmar que os estudantes não estavam familiarizados com essa metodologia. Quando perguntados sobre o que motivou tais dificuldades, ainda que parciais, 53,8% dos estudantes responderam que acharam complicada a metodologia em seu início e 30,8%, que na prática iriam entender melhor o funcionamento.

Através das informações acima, também percebemos que a participação se manteve alta. Os dados dos demais itens mostram que, parte por parte, os estudantes foram caminhando sem tanta dificuldade, afirmando que havia uma necessidade maior de concentração, devido ao grande número de informações com as quais precisavam lidar.

Talvez, esse seja um ponto de melhoria para o próprio material, no sentido de atenuar o número de informações ou mesmo rever o número de casos a serem trabalhados na atividade. Por fim, no exercício de formulação de hipóteses, os estudantes justificaram a sua parcial dificuldade, através do fato de terem de pensar um pouco mais, o que se revela como uma potente estratégia didática, no sentido de trabalhar o desenvolvimento senso crítico dos estudantes. Vemos, portanto, a estruturação da PBL colaborar para o desenvolvimento do letramento digital, ao passo em que se alia com um tema e metodologias que envolvem a pesquisa e a compreensão crítica das informações disponíveis na *web*.

Quadro 4

Segundo Momento da PBL

| Encaminhamentos Finais | | |
|---|---------------------|-----------|
| Item | Alternativas | Respostas |
| Você conseguiu participar de toda a proposta do Encontro 3? | Sim | 25 |
| | Não | 3 |
| | Parcialmente | 4 |
| Você teve dificuldade para desenvolver o momento 2 da ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas)? | Sim | 8 |
| | Não | 9 |
| | Parcialmente | 15 |
| Você sentiu alguma dificuldade em escrever sua compreensão do Problema? | Sim | 8 |
| | Não | 11 |
| | Parcialmente | 13 |
| Você conseguiu encontrar outras informações sobre <i>Fake News</i> , além das que os Estudos de Caso trouxeram? | Sim | 20 |
| | Não | 12 |
| Você teve dificuldades para elaborar as estratégias? | Sim | 6 |
| | Não | 9 |
| | Parcialmente | 17 |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Na penúltima etapa, vemos ser mantido o nível elevado de participação dos estudantes na atividade, o que se configura como dado importante no sentido do interesse dos estudantes e, por conseguinte, das contribuições para seu processo de aprendizagem. É possível também notar um certo paralelismo nos resultados alcançados nesta etapa com as anteriores, o que direciona para uma ênfase na linearidade e coerência da estrutura da atividade, permitindo que os estudantes não se percam no decurso da mesma. Isso para destacarmos que é indispensável um planejamento responsável das atividades, com intencionalidade didático-pedagógica bem definida, a fim de que os objetivos possam ser melhor alcançados.

Neste terceiro encontro, a maioria dos estudantes (44,8%) afirmaram estarem se adaptando à metodologia, quando perguntados sobre a dificuldade de desenvolver o momento 2 da *PBL*, seguidos de 31% que ainda não haviam entendido bem e 27,6%, que afirmaram a ela um “fazer pensar demais”. Diante disso, percebemos que, ainda diante das dificuldades enunciadas, os estudantes mantêm-se assíduos à atividade e que as dificuldades estão se tornando em aprendizagem, quando reconhecem que a proposta fá-los pensar um pouco mais. No que concerne à compreensão do problema, alguns estudantes ratificaram a dificuldade de organização das ideias, mas em número menor (56,3%), o que indica uma evolução no desenvolvimento desta habilidade. Por fim, em relação à elaboração de estratégias, cerca de 72% afirmaram que precisaram pensar um pouco mais, o que reafirma a contribuição para o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, através das atividades da SD.

QUADRO 5

Terceiro Momento da PBL

| Etapa Final | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-----------|
| ITEM | ALTERNATIVAS | | | | | | | | | | RESPOSTAS |
| Você conseguiu participar de toda a proposta do Encontro 4? | Sim | | | | | | | | | | 26 |
| | Não | | | | | | | | | | 1 |
| | Parcialmente | | | | | | | | | | 5 |
| Você teve dificuldade para desenvolver o momento 3 da ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas)? | Sim | | | | | | | | | | 4 |
| | Não | | | | | | | | | | 12 |
| | Parcialmente | | | | | | | | | | 16 |
| Você sentiu alguma dificuldade em identificar os conhecimentos novos que você adquiriu nos encontros? | Sim | | | | | | | | | | 11 |
| | Não | | | | | | | | | | 11 |
| | Parcialmente | | | | | | | | | | 10 |
| Para o seu aprendizado em quais disciplinas você julga que esse trabalho contribuiu? | Estatística | | | | | | | | | | 16 |
| | Língua Portuguesa | | | | | | | | | | 22 |
| | Matemática | | | | | | | | | | 21 |
| Numa escala de 1 a 10, o quão importante foi o momento de debate para o seu aprendizado? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 4 | 6 | 9 | 3 | 6 | |
| Numa escala de 1 a 10, o quanto a organização do material foi útil para o seu aprendizado? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 3 | 8 | 4 | 5 | 8 | |
| Numa escala de 1 a 10, o quanto você indicaria este material para outros colegas que não participaram dos encontros [pode ser de outras escolas ou turmas]? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 6 | 4 | 6 | 9 | |
| Numa escala de 1 a 10, o quanto você indicaria essa metodologia para outros professores trabalharem outros assuntos nas aulas? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 10 | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023

Através desse último conjunto de dados é possível perceber que a assiduidade foi mantida do primeiro ao último encontro (um espaço de tempo que compreende cerca de dois meses). Isso permite-nos atribuir um nível de confiança considerável aos dados gerados por meio do questionário. Ainda, com relação às etapas finais da PBL associada ao letramento digital, destacamos a autoavaliação dos estudantes diante de sua aprendizagem, sendo capazes, inclusive, de mensurar seu aprendizado nos componentes curriculares diretamente relacionados à SD, mesmo que alguns ainda tenham manifestado dificuldades para tal. Ao relacionar o compartilhamento de novos conhecimentos, o debate acerca dos achados e a escrita de relatório final motiva os estudantes a consolidarem a criticidade que foi alimentada em cada uma das etapas constituintes da PBL, sendo possível também destacar o desenvolvimento do letramento digital na turma, ao passo que, conforme Pinto e Leffa (2014), ele é pensado como uma jornada de assimilação de saberes que abranja as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visando viabilizar a interação de maneira dinâmica, ponderada, consciente e analítica.

Por fim, Algumas Considerações

Nas considerações finais deste trabalho abrangente sobre *Problem Based Learning* (PBL), letramento digital e *fake news*, é possível destacar a relevância das abordagens transdisciplinares para superar os desafios complexos que a sociedade contemporânea enfrenta. Ao longo deste estudo, exploramos a interseção entre esses três temas e como eles se conectam de maneiras profundas e significativas também no âmbito escolar.

A PBL emergiu como uma estratégia educacional poderosa, promovendo a participação ativa dos discentes na resolução de questões do mundo real. Ao integrá-la ao contexto do letramento digital, percebemos que os estudantes não apenas produzem conhecimento substancial, mas também desenvolvem habilidades críticas de informações nas redes, pesquisa, avaliação de fontes e colaboração *on-line*. O letramento digital se torna, portanto, uma ferramenta essencial para navegar pelo vasto oceano de informações disponíveis na era digital.

No entanto, essa profusão de informações também nos confronta com o desafio das *fake news* e da desinformação. Este estudo articulou a intenção pedagógica de trabalhar o letramento digital, aliado à PBL, com a problemática atual de disseminação de informações falsas e as consequências sérias para a sociedade que este fenômeno causa, afetando a tomada de decisões informadas, a estabilidade política, social e até jurídica. Portanto, o letramento digital se torna uma opção de “armadura” contra as *fake news*, capacitando as pessoas a discernir entre fontes confiáveis e questionáveis, a verificar fatos e a adotar uma postura crítica em relação ao que consomem *on-line*.

No âmbito educacional, é imperativo que os currículos incorporem estratégias inovadoras e diversificadas que potencializam as aprendizagens dos estudantes, não exclusivamente com fins acadêmicos, mas também de formação para a vida e em competências para o século XXI. Favorecem esse contexto a PBL e o letramento digital, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica clara, para capacitar os estudantes a se tornarem cidadãos informados e responsáveis. Isso não só os ajudará a ter sucesso em suas carreiras, como também a contribuir positivamente para a sociedade em geral. Os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, orientando os discentes a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, empatia e discernimento e um olhar sempre atento a estratégias didáticas que façam sentido para o seus contextos.

À medida que olhamos para o futuro, é evidente que a intersecção entre PBL, letramento digital e *fake news* continuará a evoluir. Novas tecnologias surgirão, desafios sociais emergirão e as formas de lidar com informações continuarão a se transformar. Portanto, a pesquisa e a prática nesses campos devem permanecer dinâmicas e adaptativas, preparando as gerações futuras para enfrentar o mundo complexo e em constante mudança com confiança e resiliência.

Em última análise, este estudo demonstra que a educação não se limita à transmissão passiva de conhecimento, mas sim ao empoderamento dos indivíduos para entender, analisar e moldar ativamente o mundo ao seu redor. A PBL e o letramento digital figuram como ferramentas poderosas nesse processo, enquanto enfrentamos os desafios das *fake news* e construímos um futuro mais informado e esclarecido.

Referências

Coscarelli, C. V. (2009). Linkando as ideias dos textos. Em J. C. Araújo & M. Dieb (Orgs). *Letramentos na Web*. (pp. 13-20). Edições UFC.

Gallardo, B. C. (2014). Construção de identidades no meio virtual: Discursos transnacionais em conflito. Em K. A. Silva & J. C. Araújo (Orgs). *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas*. (pp. 327-347). Editora Pontes.

Nogueira, G. C. D. S., & Dimas, C. S. R. (2021). Aplicação da teoria da aprendizagem significativa na abordagem dos temas contemporâneos transversais. *Educ. Profissional e Tecnológica em Revista*, 5(1), 62–72. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.1037>

Pinto, C. M. & Leffa, V. J. (2014). Investigação brasileira sobre letramento digital: Metanálise qualitativa de resumo. Em K. A. Silva & J.C. de Araújo (Orgs). *Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas perspectivas*. (pp. 349-377). Editora Pontes.

Rezende, A. A., & Silva Salse, A. R. (2021). Utilização da aprendizagem baseada em problemas (ABP) para o desenvolvimento do pensamento crítico (PC) em Matemática: Uma revisão teórica. *Educação Matemática Debate*, 5(11), 6.

Rocha, C. J. T., & Farias, S. A. (2020). Metodologias ativas de aprendizagem possíveis ao ensino de ciências e matemática. *REAMEC — Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 8(2), 69–87. <https://doi.org/10.26571/reamec.v8i2.9422>

Da Pedagogia Crítica ao Letramento Crítico

Ludmila De Nardi

Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Itaquaquecetuba, SP, Brasil

ludmila.nardi@ifsp.edu.br <https://orcid.org/0009-0006-2115-4254>

Resumo

Considerando-se os múltiplos significados do letramento e a tendência contemporânea de qualificá-lo, este artigo se concentra na compreensão do Letramento Crítico. Para tanto, objetiva-se contextualizar essa forma de letramento, por meio do resgate de pressupostos da Pedagogia Crítica (Freire, 1989, 2005, 2011, 2012, 2019, 2020, 2021; Giroux, 1997; McLaren, 1997; Hooks, 2017, 2020), e explorar conceitos propostos pelo Letramento Crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Cassany, 2006; Cassany; Castellà, 2010; Menezes de Souza, 2011; Marins-Costa, 2012, 2016; Jordão, 2015, 2016; Monte Mor, 2015), como a contextualização do discurso enquanto lugar de sujeitos que pertencem a determinadas comunidades, os conhecimentos e verdades construídos de forma ideológica nos enunciados e a participação dos interlocutores dos discursos na construção de sentidos e sua possibilidade de ação no mundo. Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do Letramento Crítico em sala de aula é um caminho de mão dupla, pois se baseia em pressupostos da Pedagogia Crítica, mas também pode contribuir para a práxis (Freire, 2021), proposta por essa Pedagogia, ou seja, para a junção da consciência crítica sobre a realidade com a atuação cidadã sobre o mundo, possibilitando a transformação social.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Pedagogia Crítica.

Abstract

Considering the multiple meanings of literacy and the contemporary tendency to qualify it, this article focuses on understanding Critical Literacy. To this end, the objective is contextualize this form of literacy, through the rescue of assumptions from Critical Pedagogy (Freire, 1989, 2005, 2011, 2012, 2019, 2020, 2021; Giroux, 1997; McLaren, 1997; Hooks, 2017, 2020), and explore concepts proposed by Critical Literacy (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Cassany, 2006; Cassany; Castellà, 2010; Menezes de Souza, 2011; Marins-Costa, 2012, 2016; Jordão, 2015, 2016; Monte Mor, 2015), such as the contextualisation of discourse as a place for subjects who belong to certain communities, the knowledge and truths constructed ideologically in statements and the participation of discourse interlocutors in the construction of meanings and their possibility of action in the world. In this way, it is possible to affirm that the pedagogical work developed through Critical Literacy in the classroom is a two-way path, as it is based on assumptions of Critical Pedagogy, but it can also contribute to praxis (Freire, 2021), proposed for this Pedagogy, that is, for the combination of critical awareness about reality with citizen action in the world, enabling social transformation.

Keywords: Critical Literacy; Critical Pedagogy.

Introdução

Considerando-se os múltiplos significados do letramento, existe uma tendência contemporânea de desagregá-lo por meio da qualificação desse termo. Estabeleceram-se distinções entre letramento básico e crítico, adequado e inadequado, funcional e integral, geral e especializado, domesticador e libertador, descritivo e avaliativo, entre outras (Soares, 2017).

Na busca por compreender esse movimento, este artigo se concentra na compreensão do Letramento Crítico. Pretende-se contextualizar essa forma de letramento e explorar alguns de seus conceitos principais. Para sua contextualização, resgatam-se pressupostos da Pedagogia Crítica e, então, passa-se especificamente à exploração de conceitos propostos pelo Letramento Crítico.

Pedagogia Crítica

Define-se a Pedagogia Crítica como “aquela que não separa a dimensão política da pedagógica no campo da educação” (Haddad, 2020, p. 13). Por isso, essa pedagogia é baseada no aprendizado libertador (hooks, 2020). Em outras palavras, ela se consolida no ensino que une a educação com a construção de um mundo mais justo e democrático e com a necessidade de que cada um seja responsável e livre para agir conscientemente. É possível compreender, então, que a Pedagogia Crítica é fundada na formação cidadã crítica e na autonomia de estudantes que promovem transformação social.

Dessa forma, a essência da Pedagogia Crítica para o aprendizado é o desenvolvimento do pensamento crítico, já que uma forma totalmente democrática de saber existe em qualquer situação de aprendizado em que estudantes e docentes comemoram sua possibilidade de pensar criticamente (hooks, 2017). A preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico teve sua origem ainda com os filósofos gregos e se relacionava ao aperfeiçoamento de algumas ações específicas, como “a capacidade de pensar com clareza, analisar, estabelecer relações de causa e efeito, identificar evidências, buscar e avaliar a verdade dos fatos” (Marins-Costa, 2016, p. 33). Inclusive, a

corrente teórica do Pensamento Crítico considerava que o papel da escola era levar os(as) estudantes a dominar habilidades como lógica, precisão, consistência, clareza etc. Então, por muito tempo, o pensamento crítico foi associado a ensinar os(as) estudantes a examinar o desenvolvimento lógico de um tema, a argumentar sistematicamente, a validar as evidências e a determinar se uma conclusão procedia a partir de dados em estudo (Giroux, 1997).

Contudo, pensar criticamente vai além dessas ações porque pensar conscientemente sobre ideias é um componente essencial do pensamento crítico (hooks, 2020). Ser crítico “implica reconhecer que os fatos são suscetíveis a diversas interpretações pois podem ser significados a partir de diferentes ângulos, cada um deles sustentado em modos de pensar, ser, agir, interagir, acreditar, saber, sentir, avaliar, ou seja, por um discurso” (Marins-Costa, 2016, p. 33). Desse modo, o pensamento crítico é a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como fato, ou seja, trazer à reflexão o que antes era entendido como dado (Gouldner, 1976).

Por isso, um princípio básico do pensamento crítico é aprender a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro, ou seja, “é uma forma de abordar ideias que têm por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia”. Dessa forma, o pensamento crítico envolve descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde”, e o “como” das coisas (hooks, 2020, p. 34).

Portanto, linguagem e realidade se relacionam de forma dinâmica e a compressão do texto por meio da leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e seu contexto (Freire, 1989). Desse modo, para que a criticidade seja desenvolvida, é necessário que os discursos sejam contextualizados; eles não podem ser isolados e compartimentalizados. Segundo Giroux (1997, p. 100), os(as) estudantes precisam aprender a “questionar a legitimidade de um determinado fato, conceito ou questão”, isto é, devem aprender a perceber a essência daquilo que estão examinando, situando o discurso criticamente em um contexto que lhe empreste significado para distinguir fatos de valores. Então,

o modo pelo qual a informação é selecionada, disposta e sequenciada para construir um quadro da realidade contemporânea e histórica é mais do que uma operação cognitiva; é também um processo intimamente ligado às crenças e valores que orientam nossa vida (Giroux, 1997, p. 99).

Porém, não é uma prática comum ensinar os(as) estudantes a considerar o conhecimento curricular, ou seja, os fatos apresentados nas escolas, dentro de um contexto mais amplo de aprendizagem; em vez disso, em nome da objetividade, grande parte de nossos currículos universaliza normas e valores que representam perspectivas interpretativas da realidade social (Giroux, 1997). Então, alguns(mas) estudantes acreditam que não é necessário pensar, isto é, imaginam que devem apenas consumir informações e regurgitá-las nos momentos apropriados (hooks, 2020).

Essa escolha educativa vai contra a consideração de Freire (2011), precursor da Pedagogia Crítica, de que a memorização do objeto não é aprendizado verdadeiro do conteúdo, já que nesse caso os(as) estudantes funcionam mais como pacientes da transferência do conteúdo do que como sujeitos críticos que constroem o conhecimento ou participam de sua construção.

Dessa forma, o autor separa a intransitividade da transitividade ingênua e da transitividade crítica da consciência. Uma sociedade intransitivada se caracteriza pela centralização de seus interesses naquilo que é vital considerando uma perspectiva biológica, ou seja, falta-lhe preocupação histórica e há uma limitação de sua apreensão. Mas, à medida que aumenta seu poder de diálogo com as pessoas e com o mundo, a sociedade se transitiva e suas preocupações se estendem a esferas mais amplas, além da vital. É esse diálogo que torna o homem histórico. Porém, a consciência transitiva tem dois estados: o primeiro é ingênuo, caracteriza-se pela simplicidade na interpretação dos problemas, pela fragilidade na argumentação, pelo forte teor emocional, pelo apego às explicações fabulosas e pela prática não propriamente do diálogo; o segundo é crítico, alcança-se por meio da educação dialógica e ativa, da responsabilidade social e política, da profundidade na interpretação dos problemas, da recusa de posições quietistas e da segurança na argumentação (Freire, 2019).

Assim, a visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura e neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando (Freire, 2012, p. 79) e essa

educação tem como foco apenas a preparação profissional, deixando de lado a formação que incentiva o compromisso contínuo com a justiça social (hooks, 2020). Segundo Freire (2012), para essa perspectiva educacional, que ele denomina “educação bancária”, o que importa é o treinamento técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma sabedoria de resultados. Para solucionar esse problema, ele propõe que se desenvolva uma educação crítica, já que quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento do conteúdo (Freire, 2011).

Assim, é importante que o pensamento crítico faça parte do processo educativo para dar condições aos(as) estudantes de produzir conhecimento na sociedade contemporânea. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 265). Dessa forma, entende-se que o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que as pessoas se sintam sujeitos de seu pensar (Freire, 2005).

O conhecimento exige busca, invenção e reinvenção constantes, já que ele “não é estudado por si mesmo e sim visto como uma mediação entre o indivíduo e a realidade social mais ampla”, ou seja, os(as) estudantes se tornam indivíduos no ato de aprender (Giroux, 1997, p. 100). Dessa forma, os indivíduos são produtores e também produtos da história (McLaren, 1997, p. XV); por isso, precisam atuar de forma autônoma.

Se os(as) estudantes se tornam indivíduos no ato de produzir conhecimento, em vez de reproduzi-lo, suas experiências individuais e coletivas precisam ser consideradas durante a aprendizagem. Segundo Giroux (1997), as salas de aula não existem em total isolamento, abstraídas da sociedade em que vivemos. Os processos pedagógicos utilizados para o ensino do pensamento crítico perdem o significado caso não incorporem o capital cultural que estrutura a vida dos(as) estudantes. A consideração de seu capital cultural é essencial para que a aprendizagem seja significativa e sirva como um passo para ajudar os(as) estudantes a “apropriarem-se de maneira crítica daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas” (Giroux, 1997, p. 142).

Um dos maiores problemas da perspectiva que exalta o conhecimento acima da realidade é que ela não garante que os(as) estudantes terão qualquer interesse nas práticas pedagógicas, principalmente porque esse conhecimento tem pouca relação com

suas experiências cotidianas (Giroux, 1997). Dessa forma, é importante que o processo de aprendizagem incorpore o capital cultural dos(as) estudantes e permita que possam ampliá-lo, apropriando-se também “do conhecimento e experiência burgueses que fornecem as habilidades que os oprimidos necessitarão para exercer liderança na sociedade dominante” (Giroux, 1997, p. 153).

Por isso, a Pedagogia Crítica trata de problemas reais enfrentados por estudantes e docentes em seu dia a dia. Seu principal objetivo é autorizá-los a “intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária” (McLaren, 1997, p. XIII).

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é associada à consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência de cada um (hooks, 2020). Então, todo processo educativo deveria partir da realidade das pessoas envolvidas, servindo de base para a análise dos problemas e para a construção de propostas de superação (Haddad, 2020).

Assim, as decisões educacionais devem centrar-se em como “ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa” (Giroux, 1997, p. 41). Contudo, em alguns casos, as escolas parecem ter como objetivo a socialização dos(as) estudantes para aceitarem e reproduzirem a sociedade existente. Acabam por doutrinar os(as) estudantes para apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2020), quando deveriam educar para o conhecimento crítico e o apossar-se da realidade (Geraldini, 2005).

Essas reflexões se baseiam na teoria de Freire (2021) sobre a práxis, que se desenvolve por meio da união entre reflexão e ação éticas, isto é, pela junção da consciência crítica com a atuação cidadã. As pessoas “serão mais quando não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”; por isso, “a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (Freire, 2005, p. 141). Então, devemos ser capazes de pensar e agir por nós mesmos, já que todos temos a oportunidade de usar o conhecimento que produzimos para transformar positivamente o mundo em que vivemos (hooks, 2020).

As escolas deveriam pautar-se em pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fornecem aos(às) estudantes o conhecimento necessário para poderem funcionar na sociedade como agentes críticos, mas também os(as) educam para a ação transformadora. O objetivo seria possibilitar que interpretem o mundo criticamente e, além disso, consigam mudá-lo quando for necessário (Giroux, 1997). Desenvolve-se, portanto, um relacionamento orgânico com o pensamento crítico e os recursos que ele proporciona são utilizados em todas as esferas da vida (hooks, 2020).

É necessário ir além da pura análise crítica; deve-se construir uma prática pedagógica que permita a docentes e estudantes assumir o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores. Possibilitar que docentes e estudantes se tornem intelectuais transformadores significa uma forma de tratamento da realidade na qual pensamento e atuação estão completamente relacionados, reagindo às pedagogias instrumentais que separam concepção de execução (Giroux, 1997).

Isso tornaria possível a combinação da linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, preconizada por Paulo Freire (Giroux, 1997). Para Freire, a “inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Geraldini, 2016, p. 69).

Em resumo, podemos afirmar que o desenvolvimento do pensamento crítico está associado à construção de subjetividades autônomas, ao exercício da cidadania e à construção de uma ação contra-hegemônica (Geraldini, 2016). Portanto, para proporcioná-lo, é necessário “utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Giroux, 1997, p. 163).

Assim como o desenvolvimento do pensamento crítico é o esforço da compreensão do mundo sócio-histórico sobre o que é necessário intervir politicamente, o mesmo ocorre com a compreensão de um texto de cuja intervenção os leitores não podem escapar, embora tenham que considerar o trabalho realizado por seu autor (Freire, 2020).

Letramento Crítico

A Pedagogia Crítica concebe o letramento como um ato de conhecer o mundo e um meio de transformação social (Cervetti et al., 2001). Por isso, o letramento é considerado “o meio para desenvolver a consciência crítica, repensar a própria identidade e transformar a sociedade” (Cassany & Castellà, 2010, p. 358, tradução nossa).

Soares (2017) define o letramento como o estado que assume quem aprende a ler e escrever, ou seja, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Porém, adquirir a tecnologia do ler e do escrever significa ser alfabetizado. Para ser letrado, é necessário apropriar-se da leitura e da escrita, fazer uso do ler e do escrever, responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz, envolver-se nas práticas sociais e usar socialmente a leitura e a escrita, como escrevendo um bilhete para avisar a alguém sobre um assunto breve ou lendo uma notícia em um jornal para se informar.

Isso significa que para aprender a ler e escrever não basta desenvolver processos cognitivos, é necessário também adquirir os conhecimentos socioculturais dos discursos (Cassany, 2006). Assim, para que o letramento possibilite mudar o modo de uma pessoa viver em sociedade, é necessário, na prática pedagógica, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 2017, p. 47). Afinal, ler e escrever não são os fins; são formas de alcançar objetivos sociais e culturais mais amplos (Zavala, 2009).

Por isso, Street (2014) separa o letramento entre dois modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro trata a língua como se fosse algo externo aos sujeitos e tivesse qualidades autônomas que se impusessem a seus usuários. Então, os sentidos e conteúdos dos textos não são problematizados; o foco está em sua forma. Isso destaca a condição objetiva e neutra do texto, além do papel passivo do interlocutor, que não negocia sentidos. Ainda contribui para transformar a variedade de práticas letradas nos letramentos comunitários em uma prática única e homogeneizada. O segundo não trata apenas de aspectos técnicos dos processos escrito e oral; é um modelo que entende a leitura e a escrita como práticas sociais encaixadas em seu contexto histórico, cultural e ideológico, ou seja, inscritas em relações de poder entre culturas concorrentes. Assim, todos somos letrados e iletrados ao mesmo tempo, dependendo dos campos de atividades humanas pelos quais circulamos (Geraldi, 2014).

Com base nisso, existe uma tendência contemporânea de qualificar o termo letramento e uma das distinções se apresenta entre o letramento básico e o letramento crítico (Soares, 2017). De acordo com Cassany e Castellà (2010), diversas foram as raízes do conceito de letramento crítico. Entre elas, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, os estudos culturais e políticos do pós-modernismo, o pós-estruturalismo de Derrida e Foucault, os novos estudos do letramento de Gee, Barton, Zavala e Ames, a análise crítica do discurso de Van Dijk, Fairclough e Wodak, os estudos linguísticos e literários de Halliday e Bakhtin e a que mais interessa para este artigo: a Pedagogia Crítica de Freire e Giroux, sobre a que discorremos na seção anterior. E por que seria necessário diferenciar o letramento do letramento crítico? Segundo Gee (2001, p. 1, tradução nossa), a razão seria que “as formas de alfabetização aprendidas na escola geralmente não levam ao impulso ou à capacidade de pensar ‘criticamente’”. Portanto, o objetivo do letramento crítico é desenvolver a consciência crítica, proposta pelos teóricos da Pedagogia Crítica (Cervetti et al., 2001).

Dessa forma, na abordagem do Letramento Crítico, a língua é considerada discurso, ou seja, é um “espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo”. Além disso, o conhecimento é tratado como “saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo”. Por isso, por meio do desenvolvimento do letramento crítico, os(as) estudantes “têm a oportunidade de perceber-se na posição de atribuidores de sentidos, de se ver como agentes construtores de significados em conjunto com comunidades discursivas” (Jordão, 2015, p. 73, 81, 84).

Pensando nisso, considera-se relevante tratar dessas características relacionadas com o letramento crítico: a contextualização do discurso enquanto lugar de sujeitos que pertencem a determinadas comunidades, os conhecimentos e verdades construídos de forma ideológica nos discursos e a participação dos interlocutores dos discursos na construção de sentidos e sua possibilidade de ação no mundo. Além disso, torna-se necessário relacionar essas bases do Letramento Crítico com as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que essas características se relacionam diretamente com as propostas desenvolvidas pelos autores da Pedagogia Crítica, como a necessidade de compreender os discursos de forma contextualizada, a consideração da cultura dos(as) estudantes para dar significado à aprendizagem, a construção de conhecimento realizada pelos(as)

estudantes e a possibilidade de intervenção na realidade para a transformação social por meio da reflexão e da ação.

Segundo Jordão (2015), os conhecimentos são sempre situados em práticas sociais e determinados por contextos localizados em tempo e espaço específicos, ou seja, não expressam quem somos, mas onde estamos situados. Dessa forma, os textos têm um autor “que vive em um lugar e em um momento, que pertence a uma cultura e que sua identidade social – seu modo de estar no mundo, de ver e dizer o mundo – se projeta sempre em seu discurso”. Por isso, o conhecimento não é neutro, mas se baseia nas regras discursivas de cada comunidade. Assim como a verdade também é relativa; ela é marcada por pontos de vista e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos na produção e recepção dos textos (Marins-Costa, 2016, p. 35). Portanto, os significados do texto ultrapassam as intenções do autor, visto que são “múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder” (Marins-Costa, 2012, p. 103). Em outras palavras, é necessário compreender que os textos são representações parciais do mundo (Janks, 2016).

De fato, essa acepção de letramento recusa a crença em verdades e conhecimentos universais que sirvam para fundamentar de forma atemporal e não social leituras certas ou erradas. Então, o que propõe essa forma de letramento é que existem fundamentos temporais, locais e mutáveis sobre os quais as verdades e os conhecimentos são embasados (Menezes de Souza, 2011). Afinal, ler não é apenas um processo realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais; o ato de ler é uma prática sociocultural inserida em uma comunidade que tem história, tradição, hábitos e práticas comunicativas (Cassany, 2006).

Portanto, é possível afirmar que as práticas de leitura e escrita são ideológicas, em vez de descritivas ou factuais (Cervetti et al., 2001). Elas acontecem em referência a determinados sistemas de crenças, valores e interesses (Jordão, 2015) que se inserem em qualquer discurso produzido em uma comunidade para alguma comunidade (Cassany & Castellà, 2010). Segundo Cassany (2006), os discursos sempre mostram um ponto de vista tendencioso porque representam culturas, lugares e épocas determinados, ou seja, não existem discursos neutros, objetivos ou desinteressados e o conhecimento e a

verdade são sempre baseados nas regras de uma comunidade; por isso, eles são ideológicos (Cervetti et al., 2001).

Dessa forma, se o significado é sempre múltiplo e situado cultural e historicamente, ele também é construído dentro de relações de poder (Cervetti et al., 2001). Existem muitas verdades construídas ideologicamente e cada uma delas é considerada melhor ou pior que as outras levando em conta sistemas de valores, crenças, procedimentos interpretativos ou visões de mundo determinados (Jordão, 2015). Ler não é um processo de transmissão de dados; é uma prática que reproduz a organização do poder. Inclusive, considerar que um texto não tem ideologia, é uma forma de ideologia, que reproduz e aceita o estado das coisas (Cassany, 2006). Portanto, “somar o crítico ao letramento se mostra importante no sentido de permitir aos leitores questionar e atuar sobre as relações de poder nas quais já nascemos inseridos”, modificando iniquidades sociais que são perpetuadas pelos discursos (Abreu-Silva, 2021, p. 49). Em outras palavras, é necessário compreender as relações de poder nas quais estamos inseridos para poder transgredi-las.

Assim, é preciso desenvolver a criticidade para perceber que nossas crenças e valores também são socio-historicamente construídos e, por isso, os textos que produzimos e os significados que construímos por meio de outros textos são ideológicos, ou seja, estão ancorados em nossos contextos discursivos. Sem ideologia não é possível construir sentidos porque nossa compreensão é socialmente construída (Jordão, 2015). E se os sentidos são construídos socialmente, as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas pelo interlocutor (Monte Mor, 2015).

Então, os textos adquirem sentidos na interação dos sujeitos em coparticipação com suas comunidades interpretativas (Jordão, 2016). Não basta desvelar as verdades de um texto apenas considerando o contexto de seu autor; tanto locutores como interlocutores estão no mundo de forma socio-historicamente situada e são produtores de significação por meio da linguagem. Assim, ler criticamente trata de escutar as palavras lidas, mas também escutar as próprias leituras dos textos (Menezes de Souza, 2011). O interlocutor não é um decifrador de sentidos; ele é alguém que constrói sentidos em práticas sociais (Jesus, 2016).

A construção de sentidos representa um requisito para a formação da cidadania ativa, a qual se relaciona com “a agência do aprendiz que, então, pode escolher se

libertar das amarras dos sentidos dados nos textos pelos autores” (Monte Mor, 2015, p. 45). Dessa forma, a posição crítica do letramento promove a agência, ou seja, o interlocutor atua na construção discursiva de sentidos e pode subverter o *modus operandi*, sendo um sujeito ativo que vai além das fronteiras do texto (Jesus, 2016). Então, o ato de ler inclui a leitura sobre o mundo com a finalidade de mudá-lo (Janks, 2016).

Os pressupostos do Letramento Crítico aplicados no mundo têm ressonância em práticas democráticas, que questionam e problematizam práticas totalizantes homogeneizadoras. Por exemplo, quando tratamos de questões como raça ou gênero de forma discursiva, elas ficam sujeitas à narratividade (não à biologia); por isso, é instaurada a “agentividade dos sujeitos diante das relações de poder que legitimam certos discursos e desautorizam outros” (Jordão, 2016, p. 48). Afinal, se os textos são instrumentos de propagação de relações de poder sustentadas por ideologias dominantes, “agir criticamente sobre eles transforma a leitura em um espaço de autonomia, independência, transgressão, luta e transformação” (Abreu-Silva, 2021, p. 50).

Portanto, as desigualdades podem ser superadas através da linguagem (Cervetti et al., 2001) e o letramento crítico é a ferramenta dessa superação, já que possibilita denominar o mundo, tomar consciência e modificar nosso entorno para que, assim, possamos exercer nossos direitos e deveres (Cassany, 2006).

Se os(as) estudantes aprendem a ler os textos de forma crítica, eles vão além da leitura para se tornarem agentes contra as situações opressivas, porque a criticidade diante dos textos e do mundo é uma importante ferramenta de mudança social (Cervetti et al., 2001). Dessa forma, as práticas pedagógicas fundamentadas no Letramento Crítico devem possibilitar que os(as) estudantes reconheçam as diferentes visões de mundo e compreendam “como e por que algumas dessas visões se tornam recorrentes, como se fossem formas absolutas de pensar o mundo”. Apesar de que, muitas vezes, aspectos fundamentais dos textos não são trabalhados ou são tratados superficialmente na sala de aula, “o letramento crítico deve atravessar as práticas escolares, já que nelas o texto está sempre presente, como meio e objeto de ensino e, portanto, diversas maneiras de estar no mundo, de ver e dizer o mundo estão em jogo fora e dentro dos muros da escola” (Marins-Costa, 2016, p. 35-36). Assim, o espaço da sala de aula se torna um local para

que professores(as) e estudantes se (re)posicionem como agentes discursivos críticos (Jordão, 2015) e a escola deixa de legitimar a ordem social estabelecida, parando de reproduzir as formas culturais pré-estabelecidas e de apresentá-las como universais (Cassany, 2006). De acordo com Cassany (2006, p. 44, tradução nossa), a proposta do Letramento Crítico

rejeita a educação que busca o domínio técnico e a eficácia, que desvincula o ato de ler da realidade sociopolítica do sujeito. Ler não é uma destreza cognitiva independente de pessoas e contextos, mas sim uma ferramenta para atuar na sociedade, um instrumento para melhorar as condições de vida do estudante. Não lemos textos nem compreendemos significados neutros; lemos discursos de nosso entorno e compreendemos dados que nos permitem interagir e modificar nossa vida. Ler um discurso é também ler o mundo em que vivemos.

Considerações Finais

Dessa forma, contextualizamos o Letramento Crítico por meio do resgate de pressupostos da Pedagogia Crítica, como a necessidade de compreender os discursos de forma contextualizada, a consideração da cultura dos(as) estudantes para dar significado à aprendizagem, a construção de conhecimento realizada pelos(as) estudantes e a possibilidade de intervenção na realidade para a transformação social por meio da reflexão e da ação.

Além disso, apresentamos conceitos-chave propostos pelo Letramento Crítico, como a contextualização do discurso enquanto lugar de sujeitos que pertencem a determinadas comunidades, os conhecimentos e verdades construídos de forma ideológica nos enunciados e a participação dos interlocutores dos discursos na construção de sentidos e sua possibilidade de ação no mundo.

Depois dessa explanação, é possível afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do Letramento Crítico em sala de aula é um caminho de mão dupla, pois se baseia em pressupostos da Pedagogia Crítica, mas também pode contribuir para a práxis (Freire, 2021), proposta por essa Pedagogia. Em outras palavras, pode ajudar para a junção da consciência crítica sobre a realidade com a atuação cidadã sobre o mundo, possibilitando a transformação social.

Referências

- Abreu-Silva, G. E. de. (2021). *Desenvolvimento do letramento crítico: Possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências*, [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37354>
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9), 1-16.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Freire, P. (1989). A importância do ato de ler. Em P. Freire. *Importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*, (pp. 19-32). Autores Associados; Cortez.
- Freire, P. (2005). A dialogicidade: Essência da educação como prática da liberdade. Em P. Freire. *Pedagogia do oprimido*, (pp. 89-140). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). Dialogicidade. Em P. Freire. *À sombra desta mangueira*, (pp. 121-134). Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2019). A sociedade brasileira em transição. Em P. Freire. *Educação como prática da liberdade*, (pp. 39-64). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da tolerância*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). O processo de libertação: A luta dos seres humanos para a realização do *ser mais*. Em P. Freire. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, (pp. 251-260). Paz e Terra.
- Gee, J. P. (2001). *Critical Literacy as Critical Discourse Analysis* [Apresentação de Comunicação]. Annual Convention of the International Reading Association, New Orleans, LA, United States.
- Geraldi, J. W. (2005). A linguagem em Paulo Freire. *Educ., Soc. & Culturas*, 23, 7-20.
- Geraldi, J. W. (2014). A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, 9(2), 25-34.
- Geraldi, J. W. (2016). Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir. *Revista Ecos*, 5(2), 67-70.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, (D. Bueno, Trad.). Artes Médicas.
- Gouldner, A. W. (1976) *The Dialectic of Ideology and Technology*. Seabury Press.
- Haddad, S. (2020). Paulo Freire e bell hooks: Um encontro permanente. Em b. hooks. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, (pp. 11-21). Elefante.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, (M. B. Cipolla, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.

hooks, b. (2020). *Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática*, (B. Libanio, Trad.). Elefante.

Janks, H. (2016). Panorama sobre letramento crítico. Em D. M. Jesus, & D. Carbonieri. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*, (pp. 21-39). Pontes Editores.

Jesus, D. M. (2016). Letramento crítico em tempo de poder conservador: Nunca Paulo Freire fez tanto sentido em nossa vida. Em L. M. T. R. Baptista (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*, (pp. 7-11). Pontes Editores.

Jordão, C. M. (2015). Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? Em C. H. Rocha, & R. F. Maciel (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*, (pp. 69-90). Pontes Editores.

Jordão, C. M. (2016). No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? Em D. M. Jesus, & D. Carbonieri. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*, (pp. 41-53). Pontes Editores.

Marins-Costa, E. G. de. (2012). A formação do leitor crítico: Contribuições dos livros didáticos de espanhol. Em C. S. de Barros, & E. G. de Marins-Costa (Org.). *Se hace camino al andar: Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*, (pp. 97-115). Faculdade de Letras da UFMG.

Marins-Costa, E. G. de. (2016). Letramento crítico: Contribuições para a delimitação de um conceito. Em L. M. T. R. Baptista (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*, (pp. 19-42). Pontes Editores.

McLaren, P. (1997). Teoria Crítica e o significado da esperança. Em H. A. Giroux. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, (pp. XI-XXI). Artes Médicas.

Menezes de Souza, L. M. T. (2011). Para uma redefinição de Letramento Crítico: Conflito e produção de significações. Em R. F. Maciel, & V. de A. Araujo. *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*, (pp. 128-140). Paco Editorial.

Monte Mor, W. (2015). Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares. Em C. H. Rocha, & R. F. Maciel (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*, (pp. 31-50). Pontes Editores.

Soares, M. (2017). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica Editora.

Street, B. (2014) O letramento na educação. Em B. Street. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, (pp. 114-155). Parábola Editorial.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura: Voces y miradas sobre la lectura. Em D. Cassany. *Para Ser Letrados*, (pp. 23-35). Paidós Educador.

Letramento Multimodal no Livro Didático *Português: Conexão e Uso*

Valdisnéia Lucia de Sousa

Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Piauí
Docente, Universidade Federal do Piauí, Picos, PI, Brasil
neinha.lc.sousa@gmail.com <https://orcid.org/0009-0007-7496-9198>

Pérola de Sousa Santos

Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual do Piauí
Docente, Secretaria Municipal de Teresina, Teresina, PI, Brasil
psousasantos07@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7620-7265>

Resumo

A conjuntura atual tem imposto aos sujeitos textos cada vez mais multissemióticos, o que exige das práticas de ensino-aprendizagem uma postura que vá ao encontro dessa nova realidade. Assim, pautando-nos nas teorias do letramento crítico e nos estudos sobre multimodalidade, neste artigo, buscamos investigar em que medida e como as atividades propostas pelo livro didático *Conexão e uso* - português do 9º ano do ensino fundamental podem promover o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal por parte dos alunos. Na análise, buscamos verificar também as orientações contidas no manual do professor para a promoção dessas práticas de letramento, além de identificar os gêneros textuais multimodais que são apresentados no livro didático. No que concerne à metodologia, trata-se de uma investigação de cunho analítico-qualitativo e foi desenvolvida a partir do método de revisão bibliográfica e análise documental. Para o estudo, nos baseamos em autores como Dionísio (2011), Paiva (2019), Kress e Van Leeuwen (2006), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012), dentre outros. Vinculando as concepções de tais autores com as propostas, orientações e atividades apresentadas no livro analisado, os resultados revelaram que o manual deixa a desejar no que se refere a quantidade de gêneros multimodais explorados, visto que a maior parte das propostas de leitura no livro é dedicada para o trabalho com gêneros tradicionais, em detrimento dos gêneros multimodais. Apenas na unidade que é voltada especificamente para o trabalho com os gêneros multimodais, observamos que há de fato uma exploração dos aspectos multissemióticos por parte das atividades, contribuindo para potencializar o letramento multimodal dos alunos.

Palavras-chave: Letramento multimodal; Livro Didático; Textos Multimodais.

Abstract

The current situation has imposed to the subjects texts increasingly multi-semiotics, which requires teaching-learning practices a posture that meets this new reality. Thus, based on the theories of critical reading and studies on multimodality, in this article, we seek to investigate to what extent and how the activities proposed by the textbook Connection and use - 9th grade Portuguese can promote the development/ improvement of multimodal learning by students. In the analysis, we also seek to verify the guidelines contained in the teacher's manual for the promotion of these practices of reading, and identify the multimodal textual genres that are presented in the textbook. Regarding the methodology, this is an analytical-qualitative research and was developed from the method of literature review and document analysis. For the study, we based on authors such as Dionísio (2011), Paiva (2019), Kress and Van Leeuwen (2006), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012), among others. Linking the conceptions of these authors with the proposals, guidelines and activities presented in the book analysed, the results revealed that the manual leaves something to be desired regarding the amount of multimodal genres explored, since most of the reading proposals in the book are dedicated to working with traditional genres, to the detriment of multimodal genres. Only in the unit that is specifically focused on the work with multimodal genres, we observe that there is in fact an exploration of multi-semiotic aspects by the activities, contributing to enhance the multimodal Letramento of the students.

Keywords: Multimodal Reading; Textbook; Multimodal Texts.

Introdução

As práticas de linguagem na contemporaneidade estão sendo ressignificadas continuamente. Na conjuntura atual, as tecnologias digitais e audiovisuais passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, de modo que as relações envolvendo escrita e leitura têm adquirido novas proporções, forjando a mudança da relação dos sujeitos com o aprendizado envolvendo textos multissemióticos.

Diante dessa constatação de mudança na produção e recepção dos novos formatos textuais, torna-se necessário repensar, promover e ampliar a leitura e a escrita de gêneros multimodais dentro do espaço escolar. Nesse sentido, o livro didático, distribuído em todo o país pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um importante recurso pedagógico na promoção de práticas de letramento, tendo em vista que, no atual cenário educacional público brasileiro, muitas vezes é o um dos poucos, se não o único, instrumento utilizado pelo professor para fundamentar a sua prática de

ensino. Assim, torna-se imperioso analisar periodicamente como esse recurso pedagógico tem abordado conhecimentos importantes para a formação integral dos alunos, como, por exemplo, o letramento multimodal, foco desta investigação.

Desse modo, neste estudo, lançamos um olhar mais detido acerca de como a multimodalidade é abordada no livro didático *Português: Conexão e Uso*, do 9º ano do ensino fundamental. A escolha por este ano de ensino se deve ao fato de pressupormos que, como os alunos do 9º ano, por estarem finalizando o ensino fundamental maior, possuem, teoricamente, uma capacidade de leitura e interpretação mais avançada, ou seja, mais completa; entendemos que o livro didático deste ano escolar seja mais desenvolvido no que se refere a abordagem dos conteúdos de forma geral e dos textos multimodais, foco de análise desta investigação.

Portanto, neste artigo buscamos investigar em que medida e como as atividades propostas pelo referido manual de ensino promovem o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal por parte dos alunos. Na análise, buscamos verificar também as orientações contidas no manual do professor para a promoção dessas práticas de letramento, além de identificar os gêneros multimodais presentes nele.

Assim, além desta introdução, no presente estudo, abordamos alguns aspectos referentes às concepções de letramento e letramento multimodal com base nas reflexões de Dionísio (2011), Paiva (2019), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012). Também destacamos algumas considerações acerca da multimodalidade a partir dos postulados de Kress e Van Leeuwen (2006). Posteriormente, detalhamos o percurso metodológico da pesquisa e trazemos a análise do livro didático, que retoma e aplica alguns conceitos abordados no referencial teórico.

Letramento e Letramento Multimodal

Uma das características das sociedades contemporâneas é a sua capacidade de evolução. As sociedades frequentemente estão mudando e, nessas mudanças, fatos novos surgem, de modo que alguns termos caem em desuso, ganham nova significação, se ampliam; assim como novos termos são inseridos na língua. Dentre os ambientes

afetados por essas mudanças, mencionamos aqui os que compreendem o universo da leitura e da escrita.

Até poucos anos atrás, saber ler e escrever era compatível com saber codificar e decodificar palavras, com as mudanças sociais, para que seja considerado que uma pessoa têm domínio sobre a leitura e a escrita, não basta apenas que ela consiga fazer a codificação ou decodificação dos signos linguísticos, mas que saiba fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais, em seu dia-a-dia.

Assim, se chega ao conceito de letramento, para definir essas práticas sociais realizadas por meio do uso da leitura e da escrita, as diferenciando do que se conhecia por alfabetização. Quanto às diferenças entre ser alfabetizado e ser letrado, Soares (2001, p. 54) diz que

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

A palavra letramento é um termo recente que deve seu surgimento, justamente a essa necessidade de reconhecer e nomear essas práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, fato que ocorreu simultaneamente em várias sociedades, mesmo que cultural e geograficamente distantes (Soares, 2003).

Embora, em um primeiro momento, o termo letramento pareça surgir fazendo oposição ao processo conhecido por alfabetização, autores defendem que ambos processos são indissociáveis. Segundo Soares (2003, p. 14),

a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Kleiman (2005) trata dessa indissociabilidade entre os processos de letramento e alfabetização dizendo que o segundo é inseparável do primeiro, de modo que para que um indivíduo seja considerado plenamente letrado, embora não seja suficiente, ele precisa ser alfabetizado.

Já outros autores, como Rojo (2009, p. 98), não enxerga essa associação entre alfabetização e letramento, de modo que chega a afirmar que “é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira”.

As práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita são variadas, devido a essa variedade, o termo letramento, por si só, não consegue abarcar essa diversidade, e assim, surgem novos termos acompanhando o termo letramento, de modo a especificá-lo. Assim, é que se fala em letramento digital, letramento crítico, letramento social, letramento acadêmico, letramento multimodal ou multiletramento, entre outros. Aqui, por ser foco da nossa pesquisa, direcionamos nossa atenção ao letramento multimodal ou multiletramento.

Mencionamos anteriormente que as sociedades estão em constante evolução, essa evolução alcança o modo como os textos são escritos. Os textos, que eram compostos, em sua maioria, apenas pelos signos linguísticos, passaram a ser compostos por mais de um código semiótico. Nesses textos, denominados de multimodais, o sentido é expresso por uma combinação de vários modos de representação pelas imagens, sons, gestos e o espaço da página ou da tela do computador (Dias, 2015).

Consequentemente, o modo de ler foi alterado, à medida que se modificou o modo de se conceber os textos. E o termo letramento, que compreende as práticas de leitura e escrita, ganhou em associado a ele o termo multimodal, ou foi modificado para multiletramento, fazendo referência às novas habilidades que são mobilizadas para a leitura desses textos multissemióticos.

Macedo (2019, p. 68) trata dessa nova forma de ler dizendo que

as relações sociais modificadas pelos avanços tecnológicos requerem a incorporação de novas habilidades de leitura e de escrita e a ampliação da noção de letramento para multiletramentos. Tais alterações acarretaram mudanças significativas nas formas de interação entre as pessoas e também exigem novas práticas de letramento. A construção de sentidos e significados frente aos mais diferentes textos elaborados com base nas mais distintas modalidades da linguagem (escrita, oral e, sobretudo, não verbal/ imagética) são capacidades exigidas às pessoas.

Sabendo dessas mudanças envolvendo processos de leitura e de escrita, foi que decidimos abordar a forma como o livro didático aborda os textos multimodais e, conseqüentemente, o letramento multimodal. A seguir, apresentamos algumas considerações acerca desse novo formato textual.

Textos Multimodais: Algumas Considerações

Segundo Dionísio (2011), imagem e palavra estabelecem uma relação cada vez mais próxima e mais integrada, o que exige de uma pessoa letrada ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem. O texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. A multimodalidade extrapola, pois, os recursos linguísticos, focalizando as inter-relações de diferentes modos de significação, que incluem o linguístico, o visual, o gestual, dentre outros, e está na linguagem de todos os gêneros.

As convenções visuais, portanto, são elementos que atuam diretamente na organização da sociedade e, em consequência, nos gêneros por ela produzidos. Dessa forma:

[...] se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados ou escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionisio, 2011, p. 139).

Em consequência disso, entendemos que é cada vez mais necessário o entendimento de que as imagens não se constituem apenas enquanto suportes para textos verbais ou ilustrações para eles, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (Almeida, 2000). Assim, é imperioso trabalhar pedagogicamente, através dos

gêneros, um modelo de leitura visual crítica, regulado pela teoria multimodal elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para aplicação na sala de aula (Paiva, 2016).

Para Kress e Van Leeuwen (2006), um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção e leitura dos textos, em que cada modalidade apresenta suas potencialidades de representação e de comunicação. Os autores argumentam que tanto produtores como leitores têm poder sobre esses textos, visto que o texto é um espaço onde convergem os interesses do produtor, mediado por fatores sociais, históricos e culturais; bem como a possibilidade do receptor de depreender o signo sobre o contexto comunicativo.

Os vários elementos presentes no texto permitem ao leitor depreender o sentido e estabelecer significado. Porém, o papel fundamental está no próprio leitor como construtor do sentido do texto, que necessita ativar seus conhecimentos prévios, fazendo uma ligação com os recursos linguísticos e visuais, tendo em vista que o texto é concebido como lugar de interação e seus interlocutores como sujeitos ativos que participam dialogicamente do processo de construção e reconstrução do sentido.

Nos textos multimodais, vários elementos se associam para construir os sentidos, e esses elementos são moldados social e culturalmente com o objetivo de produzir significado. Essa produção de sentido é fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído, como ressalta Marcuschi (2007).

Callow (2008) sugere que, em um contexto imagético, três dimensões devem ser analisadas: afetiva, composicional e crítica. A dimensão afetiva reconhece o papel do indivíduo ao interagir com imagens, levando em conta a apreciação estética e a resposta sensorial imediata; a dimensão composicional considera o modo como as imagens são compostas, incluindo elementos semióticos estruturais e contextuais; enquanto a dimensão crítica reconhece a importância da existência de uma reflexão crítica quando se trata de imagens, uma vez que todas as imagens transmitem uma ideologia.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996; 2006), todas as imagens, mesmo as que aparentemente demonstram certa neutralidade, estão carregadas de ideologia, onde discursos particulares são privilegiados, enquanto outros são marginalizados, menosprezados ou até mesmo silenciados. Portanto, é fundamental que os estudantes,

no cenário atual, tenham a capacidade de analisar as diversas linguagens e formas de representação dos textos multimodais e, dessa forma, pensar sobre suas próprias condições sociais e culturais.

O processamento de um texto multimodal, portanto, solicita do leitor que não somente identifique as múltiplas semioses nele presente, mas que também estabeleça conexão entre elas, como também ative sua bagagem cognitiva mediada pelo contexto de comunicação, onde o linguístico e o imagético são apenas um dos componentes, visto que as significações dependem tanto de regras de organização internas, relacionadas à estrutura do texto visual, e também externas, decorrentes de representações sociais; uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional.

Metodologia

Quanto aos procedimentos adotados para a realização do presente estudo, este foi desenvolvido a partir do método de revisão bibliográfica e análise documental. Na pesquisa bibliográfica, fizemos um levantamento de referências teóricas já analisadas e divulgadas, buscando alicerce em autores que falam sobre letramento, letramento multimodal e multimodalidade, como Dionísio (2011), Paiva (2019), Callow (2005), Glasser; Santos, (2020), Oliveira (2006), Rojo (2012), Kleiman (2005), Soares (2003) e outros. Na pesquisa documental, usamos como objeto de análise o livro didático *Conexão e Uso*, de Língua Portuguesa, do 9º ano do ensino fundamental.

No que diz respeito à abordagem, trata-se de uma investigação de cunho analítico-qualitativo, pois não utilizamos dados numéricos ou estatísticos como o centro do processo de análise do problema de pesquisa, antes nos atentamos em produzir informações aprofundadas e ilustrativas, por meio da reflexão. Com relação aos objetivos, assumimos a perspectiva explicativa e descritiva.

Letramento Multimodal no Livro Didático *Português: Conexão e Uso*

A partir das considerações desenvolvidas neste estudo acerca das práticas de letramento e multimodalidade no contexto de ensino de língua Portuguesa, esta seção apresenta os resultados da análise do livro didático *Português: Conexão e Uso*, 9º ano: ensino fundamental, anos finais, 1ª ed. 2018, no que concerne à abordagem do letramento multimodal. Na análise, buscamos verificar também as orientações contidas no manual do professor para potencialização das práticas de letramento multimodal, além de identificar os gêneros textuais multimodais que são apresentados no material.

O Livro foi escolhido pelo fato de ser um livro muito utilizado pelas escolas da rede pública do município de Teresina, uma vez que foi o livro adotado pela Rede para o quadriênio 2020/2023, o que faz com que uma quantidade significativa de alunos o utilizem em suas rotinas na sala de aula. O manual foi elaborado pela editora Saraiva no ano de 2018, e distribuído no ano de 2020, sendo integrado ao Programa do Livro e do Material Didático (PNLD).

De autoria de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, o mesmo é apresentado com a proposta de realizar um estudo que auxilie o aluno a fazer uma leitura do mundo em que vive, a refletir sobre si e sobre a realidade que o cerca e a interferir de forma participativa e transformadora em sua comunidade. O material está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os seus conteúdos estão organizados de modo que as práticas de leitura e escrita estejam embasadas a partir da reflexão de textos diversos, orais, escritos e semióticos.

O manual adota uma concepção de linguagem que tem a língua como fenômeno integrado ao universo cultural, histórico e social. O livro destaca ainda que as práticas de linguagem contemporâneas fizeram surgir novos gêneros e textos que envolvem recursos semióticos, exigindo a participação do leitor na leitura, produção escrita, apreciação e réplica de textos verbais e não verbais. É sobre tais conteúdos que recaiu a nossa atenção.

Dispondo de 304 páginas, abordando os eixos de leitura, escrita, oralidade, e análise linguística, o manual é dividido em oito (08) unidades. Os tópicos iniciam sempre com a mesma estrutura, modificando somente o tema da leitura inicial para o

desenvolvimento das aulas propostas. Desse modo, cada unidade apresenta duas leituras introdutórias, através dos gêneros textuais, que introduzem os conteúdos explorados. Apresentamos, a seguir, o quadro presente no manual do professor, que diz respeito aos gêneros textuais trabalhados no eixo leitura:

Figura 1

Gêneros Textuais Abordados no Eixo Leitura

| 9º ano |
|--|
| Conto Miniconto |
| Entrevista Poema |
| Relatório escolar de experiência científica Relatório de visita |
| Letra de samba-enredo Letra de rap |
| Artigo de opinião Poema |
| Roteiro de cinema Texto dramático |
| Conto de terror Conto fantástico |
| Editorial Charge e cartum |

Fonte: Delmanto & Carvalho (2018)

Como é possível observar na *figura 1*, a primeira unidade, intitulada “Um conflito, uma história”, é composta por duas leituras: leitura 1, explorada pelo gênero *Conto* e a leitura 2, pelo *Miniconto*. A segunda unidade, “Projetos de vida”, traz a leitura dos gêneros *Poema* e *Entrevista*. A terceira, “Observar e registrar”, traz a leitura 1 com *Relatório escolar de experiência científica* e a leitura 2, com o gênero *Relatório*. A unidade quatro, intitulada “Caaanta, meu povo!”, é introduzida com a leitura 1, *Letra de samba-enredo* e a leitura 2, traz a *letra de rap*. Na quinta unidade, “Como vejo o mundo”, observamos o trabalho com os gêneros *Artigo de opinião* e *poema*. Na sexta unidade, “Das telas aos palcos, a vida em cena”, é abordado na leitura 1 o gênero *Roteiro de filme* e na leitura 2, *Texto dramático*. A sétima unidade, “Narrativas fantásticas e de terror”, trabalha os

gêneros *Conto de terror* e *Conto fantástico*. A oitava e última unidade, “Penso, logo contesto”, traz na leitura 1 o gênero *Editorial* e na leitura 2, os gêneros *Charge* e *Cartum*.

Como podemos verificar, o livro analisado aborda, nas leituras introdutórias, apenas dois gêneros “genuinamente” multimodais, *Cartum* e *Charge*, isto é, que direcionam o olhar do aluno para a linguagem verbo-visual, nosso foco de análise nesta investigação. Isso nos permite afirmar que tal quantidade se revela muito aquém do que julgamos necessário para oportunizar ao aluno um maior contato com a multimodalidade, pois compreendemos que, para que haja êxito no aprendizado e impacto em seu meio comunicativo, o estudante precisa conhecer e saber fazer uso de inúmeros gêneros multimodais.

Tal observação se torna ainda mais pertinente quando consideramos que o livro em discussão é direcionado para estudantes do 9º, um público que, por estar saindo do Ensino Fundamental, pressupõe-se ter um nível de letramento mais avançado, de modo que o manual didático deveria acompanhar esse nível, trabalhando com gêneros que permitam uma maior exploração dos conhecimentos multimodais do aluno e que sejam mais próximos da sua realidade e do seu dia a dia.

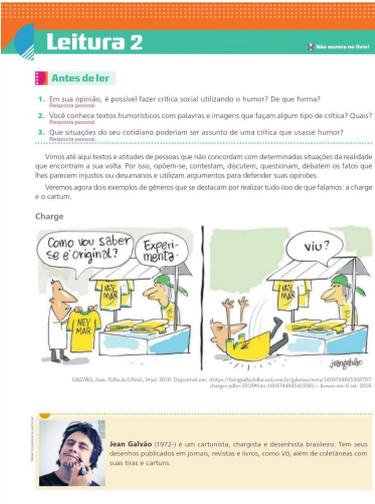
O manual do professor, em suas orientações ao trabalho docente, considera, no cenário atual, a importância de se trabalhar com os textos multissemióticos, quando diz que o conceito de leitura, atrelado ao conceito de texto adquire atualmente sentido mais amplo, “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música)” (Delmanto; Carvalho, 2018), indo ao desencontro do que ocorre na prática, tendo em vista que observamos que o manual concentra sua atenção nos gêneros considerados tradicionais, como conto, miniconto, poema; dentre outros, deixando a desejar no que diz respeito a uma maior exploração de textos multimodais, que fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos.

Nesse respeito, Paiva (2016), assevera que a utilização de textos verbo-visuais nas aulas de língua portuguesa refere-se à aplicação de uma abordagem multimodal que contemple de forma consciente e sistemática a leitura e a escrita de textos verbo-visuais, proporcionando tanto aos professores quanto aos alunos os subsídios necessários para construir uma reflexão mais crítica acerca do trabalho com textos multissemióticos que

efetivamos diariamente, em uma perspectiva do letramento visual crítico. Portanto, o trabalho com os gêneros multimodais deve ser algo sistemático e contínuo, e não apenas uma menção esporádica nas aulas de língua portuguesa.

Prosseguindo com a análise, partimos para a observação do teor das atividades propostas pelo referido manual para a promoção do desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal. Nos concentramos na unidade 08, que traz os gêneros *Cartum* e *Charge* (Figuras 02 e 03), pois, como mencionado anteriormente, foi na abordagem de tais gêneros, presentes na unidade dedicada especificamente ao trabalho com textos multimodais, que direcionamos, neste estudo, nosso olhar.

Figura 02
Gênero Charge



Leitura 2

Antes de ler

1. Em sua opinião, é possível fazer crítica social utilizando o humor? De que forma?
2. Você conhece textos humorísticos com palavras e imagens que façam algum tipo de crítica? Quais?
3. Que situações do seu cotidiano poderiam ser assunto de uma crítica que usasse humor?

Vimos até aqui textos e atitudes de pessoas que não concordam com determinadas situações da realidade que encontram a sua volta. Por isso, optem-se, contestem, discutam, questionem, debatam os fatos que lhes pareçam injustos ou dissonantes e utilizem argumentos para defender suas opiniões.

Veremos agora dois exemplos de gêneros que se destacam por realizar tudo isso de que falamos: a charge e o cartum.

Charge



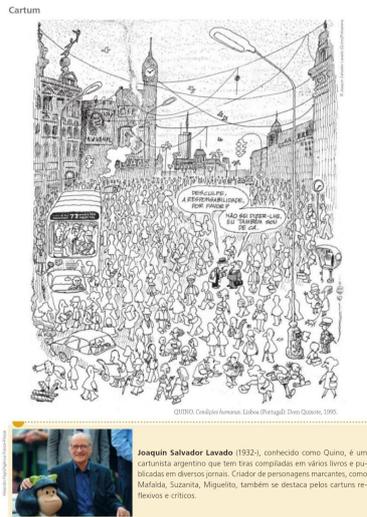
Jean Galvão (1922-) é um cartunista, chargeista e desenhista brasileiro. Tem seus desenhos publicados em jornais, revistas e livros, como *Vô*, além de colaborações com suas tiras e cartuns.

Fonte: Delmanto & Carvalho (2018)

Nas duas leituras, Charge e Cartum, os gêneros são apresentados através de exemplares dos mesmos, com alguns questionamentos a fim de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes: “Em sua opinião, é possível fazer crítica social utilizando o humor? De que forma?”, “Você conhece textos humorísticos com palavras e imagens que façam algum tipo de crítica? Quais?”, “Que situações do seu cotidiano poderiam ser assuntos de uma crítica que usasse humor?”.

Figura 03

Gênero Cartum



Fonte: Delmanto & Carvalho (2018)

Em seguida, há a exploração dos textos lidos, através de uma atividade de dez questões. As questões apresentadas buscam contemplar o que foi explorado durante a leitura e análise dos textos de leitura da unidade, no que se refere à observação de aspectos relacionados à situação de produção, bem como à organização composicional e recursos linguístico-gramaticais e semióticos. É como menciona o próprio Manual, “os textos lidos tornam-se alimento para “o que dizer” e as atividades trabalhadas na seção Exploração do texto, guias de orientação para o “como dizer” (Delmanto; Carvalho 2018, p. 21).

Podemos verificar que as atividades propostas para os gêneros em análise buscam a construção e a reconstrução dos sentidos do texto, através do trabalho com estratégias de leitura que visam à identificação da situação comunicativa na qual o texto foi produzido, chamando a atenção para o fato de que esta é uma característica marcante do gênero em estudo na unidade (charge). No decorrer da exploração das questões, as autoras conceituam também os gêneros multimodais abordados:

As **charges** têm como tema acontecimentos atuais de interesse público. Elas podem ou não conter legendas e balões de fala. A **charge** é um gênero por meio do qual o autor expressa sua visão sobre situações cotidianas, fazendo uma crítica política ou social. Para isso, emprega o humor e a sátira. O **Cartum** aborda temas universais, por isso pode ser entendido por pessoas de diferentes países, de diferentes culturas, em diferentes épocas (Carvalho; Delmanto, 2018, p. 290, 291).

Na continuidade, o livro apresenta um quadro-resumo, intitulado “Para lembrar”, que traz as características principais de cada um dos gêneros, como : intenção principal, circulação, organização e linguagem de cada gênero. Consideramos que esse quadro é bastante relevante para a apreensão das características dos gêneros estudados pelo aluno, uma vez que sistematiza, por meio de um esquema, as principais características do gênero analisado na seção e também pode servir de guia e importante aliado para o trabalho com a produção textual.

Na sequência, o livro traz um tópico com diálogo entre os textos, trazendo algumas informações sobre o infográfico, chamando a atenção para o fato de que, assim como nas charges e cartuns, muitos outros gêneros textuais combinam imagens e palavras para construir sentido. Acreditamos que tal apresentação tenha o intuito de auxiliar no desenvolvimento de habilidades que permitam a utilização dos gêneros multimodais, através da diversidade de gêneros existentes nas distintas esferas de comunicação.

Considerações Finais

Neste estudo, buscamos investigar o tratamento dado à multimodalidade no livro didático *Português: Conexão e Uso*, do 9º ano do ensino fundamental, isto é, analisando em que medida e como as atividades propostas pelo manual podem promover o desenvolvimento/aperfeiçoamento do letramento multimodal por parte dos alunos, verificando também as orientações contidas no manual do professor para a promoção dessas práticas de letramento, além de identificar os gêneros textuais multimodais que são apresentados no material.

Entendemos que o livro didático é um dos principais materiais que possibilitam o contato com os gêneros na escola, e por isso é um importante instrumento para a formação de leitores, sendo, desse modo, essencial que este explore, de forma eficaz, os

gêneros multimodais, a fim de contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem desenvolva-se em torno da construção de significados que estão para além dos textos exclusivamente verbais, permitindo que o aluno aprenda a produzir sentidos, intensificando sua compreensão leitora.

Na análise, no entanto, constatamos que, no material analisado, dos dezesseis textos que introduzem as atividades de leituras nas oito unidades presentes no livro, apenas dois são “genuinamente” multimodais, o que se revela ser uma quantidade muito aquém do esperado e apropriado para a potencialização dos conhecimentos dos alunos que estão no último ano escolar do ensino fundamental.

No que se refere às orientações contidas no manual do professor para o trabalho docente, observamos que há uma clara prescrição para o trabalho com os gêneros multimodais, entretanto isso não ocorre na prática, visto que o material se concentra mais no trabalho com os gêneros considerados tradicionais pela escola, em detrimento dos gêneros multimodais, que fazem parte das vivências diária dos alunos.

Quanto à abordagem da multimodalidade nas atividades do livro, verificamos que, apenas na unidade que é voltada especificamente para o trabalho com os gêneros multimodais, há de fato uma exploração dos aspectos multimodais por parte dos exercícios que estimulam o aprendizado dos aspectos verbo-visuais dos textos, levando o aluno a compreender também a importância dos aspectos sociais na construção dos sentidos dos textos multissemióticos, contribuindo para potencializar o letramento multimodal dos alunos.

Referências

Almeida, M. E. (2000). *Informática e formação de professores*. MEC.

Callow, J. (2008). Show me: Principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, 6(18), 616-626.

Carvalho, L. B. & Delmanto, D. (2018). *Português: Conexão e Uso*. Saraiva.

Dias, R. (2014). Multimodalidade e multiletramento: Novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. Em Silva, K. A. & Araújo, J. C. (Orgs.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades*. Pontes.

Dionisio, A. P. (2011). Gêneros multimodais e multiletramento. Em A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*, (pp. 137-146). Kaygangue.

Kleiman, A. B. (2005). *Preciso “ensinar?” o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp.

Macedo, J. O. R. (2019). Contribuições para o letramento crítico através da leitura de textos publicitários na perspectiva multimodal. Em A. M. P. Lima, J. B. Figueiredo-Gomes & J. M. R. Souza (Orgs.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino* (pp. 67-77). Pedro & João Editores.

Marcuschi, L. A. (2007). *Cognição, linguagem e prática interacionais*. Lucerna.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.

Paiva, F. J. O. (2016). O uso de mídias digitais por professores de língua portuguesa no contexto escolar brasileiro na pós-modernidade. Em *XXII Congresso Internacional de Informática Educativa*, Chile. Universidad de Chile.

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.

Soares, M. (2001). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Editora autêntica.

Soares, M. (2003). Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Rev. Bras. Educ.*

Optchá¹²: O Tarot¹³ como um Recurso de Letramento Crítico

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Doutorado em Educação, Universidade Estadual da Paraíba
Docente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
rmedia81@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1806-0138>

Augusto Sérgio Bezerra de Oliveira

Mestrado em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba
Docente, Executivo Colégio e Curso, Guarabira, PB, Brasil
augustosergiobezerra@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5696-4229>

Resumo

O processo de letramento está presente nos mais variados contextos e vivências, sendo essencial analisar e evidenciar as múltiplas formas de leitura do mundo que nos cerca para que seja possível compreender o letramento em sua dimensão crítica. Este estudo apresenta uma análise de como o tarot atua como um recurso de letramento crítico, considerando o papel que ele exerce no contexto social de seus adeptos, na reflexão das vivências e experimentações dos sujeitos. O objetivo principal foi discutir a influência das cartas na construção de um posicionamento crítico acerca das vivências de seus simpatizantes. Para tanto, foi preciso planejar um percurso metodológico pautado na observação participante, na etnografia e no uso de entrevistas, com foco em um grupo de iniciantes na cartomancia¹⁴ do Ilê Asé Tassilonã na cidade de Guarabira – PB. É possível afirmar que o tarot extrapola até mesmo um recurso de letramento crítico, já que ele também é uma ferramenta que auxilia a reflexão, no sentido da cosmovisão, sobre como cada pessoa estabelece suas relações interpessoais inclusive com a espiritualidade. Recursos como o tarot são relevantes para o letramento, pois evidenciam os saberes e as práticas ancestrais milenares dos grupos sociais ainda invisibilizados pela sociedade.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Ancestralidade; Cartomancia; Tarot.

¹² Uma das saudações ciganas mais populares, principalmente na Umbanda.

¹³ Conjunto de 78 cartas chamadas comumente de arcanos, que estão divididas em dois grupos: os 22 Arcanos Maiores e os 56 Arcanos Menores.

¹⁴ Arte de adivinhar pela interpretação e leitura de cartas de jogar.

Abstract

The literacy process is present in the most varied contexts and experiences, and it is essential to analyse and highlight the multiple ways of reading the world around us so that it is possible to understand literacy in its critical dimension. This study presents an analysis of how tarot acts as a critical literacy resource, considering the role it plays in the social context of its followers, in the reflection of the subjects' experiences and experiences. The main objective was to discuss the influence of the letters in the construction of a critical position about the experiences of their sympathisers. Therefore, it was necessary to plan a methodological path based on participant observation, ethnography and the use of interviews, focusing on a group of beginners in cartomancy at Ilê Asé Tassilonã in the city of Guarabira - PB. It is possible to state that the tarot goes beyond even a critical literacy resource, since it is also a tool that helps reflection, in the sense of the cosmovision, on how each person establishes their interpersonal relationships, including with spirituality. Resources such as the tarot are relevant for literacy, as they show the knowledge and ancient ancestral practices of social groups still invisible by society.

Keywords: Critical Literacy; Ancestry; Cartomancy; Tarot.

Introdução

O contexto social é um importante elemento relacionado ao processo de letramento de um indivíduo. As relações interpessoais vão sendo estruturadas e solidificadas a partir do contato com os outros e com os conceitos que nos são apresentados ao longo da nossa trajetória de vida, seja ela pessoal, acadêmica e até mesmo profissional. Nos reconhecemos como seres letrados quando temos a capacidade de compreender as relações que nos cercam de diversas formas, sendo essencial que tenhamos a capacidade de analisar, criticamente, aquilo que está ao nosso redor não como sujeitos passivos, mas como seres atuantes na realidade da qual fazemos parte (Freire, 1999).

Os recursos pelos quais nos tornamos seres letrados podem ser os mais variados possíveis. A multiculturalidade (Candau, 2008) está presente nas raízes do povo brasileiro, diante das múltiplas culturas que formam nossa sociedade. Perceber e entender como elas interferem e contribuem com o letramento são ações necessárias para que consigamos compreender a riqueza miscigenada que compõe o panteão ancestral da cosmovisão afro-brasileira, por exemplo. O tarot, instrumento presente na religiosidade afro-brasileira, é um recurso que oferece suporte para a construção do

letramento crítico, pois ele apresenta arquétipos¹⁵ que podem ser comparados com situações do nosso cotidiano.

“A dimensão social do letramento tem alto potencial “revolucionário”, proativo, crítico e questionador (Abreu-Silva, 2018, p. 58)” e as cartas representam contextos sociais que permitem refletir sobre as vivências do próprio cartomante¹⁶ e de seus consulentes¹⁷, sendo possível construir uma leitura social do sujeito a partir dos resultados das jogadas. É importante considerar que os saberes ancestrais afro-brasileiros - aqui representados pelo tarot - passaram por um processo de invisibilização muito intenso durante o período de formação da sociedade brasileira e que reverbera até os dias atuais. O (re)conhecimento destes saberes é essencial para que a representatividade das nossas raízes culturais ecoe no sentido de desconstruir o preconceito e racismo estruturais.

Assim, o objetivo principal proposto por esta pesquisa pode ser definido pela necessidade de analisar como as cartas de tarot atuam como um recurso para o letramento crítico, considerando a vivência dos seus adeptos¹⁸ e a sua relação com a religiosidade afro-brasileira. O caminho metodológico trilhado por este estudo foi construído a partir da prática da observação participante no sentido de se vivenciar uma oficina de tarot, onde são apresentados os conceitos e arquétipos das cartas, pela abordagem etnográfica - para que fosse possível descrever os fatos registrados durante a pesquisa - e pelo uso de entrevistas com os próprios adeptos, para que eles pudessem trazer sentido ao que outrora havia sido registrado e descrito pela etnografia realizada.

Diante dos resultados que foram alcançados, é possível afirmar que o tarot tem, de fato, uma grande relevância para seus adeptos pois serve como um elemento de suporte para muitas de suas escolhas cotidianas. Ele pondera, até mesmo, situações relacionadas ao modo de vida que trazem dúvidas aos praticantes, como questões de

¹⁵ Conceito da Psicologia utilizado para representar padrões de comportamento associados a um personagem ou papel social.

¹⁶ Pessoa que, supostamente, adivinha o futuro, o presente e o passado, através da interpretação das cartas de baralho.

¹⁷ Termo de identificação da pessoa que busca a leitura do tarot.

¹⁸ Pessoa que faz leitura do jogo de tarot. Adepto da cartomancia.

ordem social, sobre a escolha entre oportunidades de emprego e outras possíveis inquietações.

De todo modo, o uso do tarot representa uma valorização dos saberes ancestrais afro-brasileiros que passam por um processo de invisibilização muito forte desde o período colonial. As culturas africana, indígena e ameríndia foram colocadas de lado, no intuito de se promover a cultura europeia, provocando uma perda de tantos saberes que são, hoje, objeto de estudo de muitos pesquisadores. Abordar esta temática é um passo importante no sentido de tornar o letramento uma prática realmente crítica, empenhada em vivenciar a cultura dos povos originários brasileiros em todas as suas dimensões.

O Letramento e as Cartas da Ancestralidade

A “[...] religião é um campo de intercomunicação e de intercâmbio entre pessoas e entre “as pessoas e seus símbolos”. É também um cenário muito atraente de criação e de recriação de fatos sociais e de metáforas culturais (Brandão, 2002, p. 152-153)”, sendo um espaço de construção coletiva de valores, percepções e significados. O letramento consiste na capacidade de alguém interpretar o mundo ao seu redor, observando as múltiplas realidades existentes. A religiosidade e os saberes provenientes dela podem servir como elementos de apoio para esta interpretação.

A partir do contexto social, podemos constatar que a “oralidade e o letramento são duas práticas sociais presentes, em diversas situações, na vida de todo ser humano (Nascimento, 2016, p. 126)”, contribuindo com a formação interpessoal dos sujeitos. Considerando o letramento crítico produzido a partir de recursos como o tarot, encontramos na religiosidade afro-brasileira uma forma de reflexão não apenas do presente ou do futuro, mas também de situações desencadeadas pelo nosso passado enquanto realidade vivenciada e repassada de geração em geração.

O Ser Letrado e as Cartas do Tarot

O conceito de letramento é bastante discutido nos grupos linguísticos, confrontando o sentido da palavra como a capacidade de ler e escrever ou como a leitura

e interpretação das informações que nos cercam, que estão de alguma forma interferindo na nossa forma de ser e de agir (Marcuschi, 2010). Entretanto, precisamos esclarecer que estamos falando de dois conceitos distintos e que não podem ser confundidos. São eles o conceito de alfabetização e de letramento. Rojo (2009) esclarece que:

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98)

Seguindo esta linha de raciocínio, percebemos que as práticas de alfabetização e letramento possuem uma distinção clara, porém elas podem exercer papel complementar uma da outra em muitas situações cotidianas. Quando tratamos da cultura, por exemplo, constatamos que muitos elementos são resultados do processo de letramento, sendo independentes da alfabetização dos sujeitos. As nossas práticas culturais podem ser expressas por instrumentos diversificados, abrindo espaço para o letramento enquanto recurso de empoderamento e representatividade. Antes:

O termo cultura costumava se referir às artes e às ciências. Depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar). (Burke, 2008, p. 43)

Ser letrado também é compreender que a sociedade está em constante transformação e que, junto com ela, necessitamos nos adequar às múltiplas realidades existentes. Inferiorizar e/ou menosprezar os saberes do outro é a mais prepotente forma de violência cultural, pois ela invisibiliza o conhecimento fruto de uma história construída a partir de muita resistência. Muitos dos saberes que foram deixados de lado pela sociedade apresentam raízes africanas, são os desconhecidos que estão encobertos por evidências pouco estudadas (Sharpe, 2011).

Promover o letramento crítico a partir do tarot, pode representar uma forma de resgatar, por um instrumento tão rico e significativo para a religiosidade afro-brasileira, saberes ancestrais que estão diretamente ligados à percepção de mundo de grupos sociais que foram colocados à margem da sociedade eurocêntrica. O letramento, por si próprio, já:

[...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e por ser desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita (Marcuschi, 2010, p. 25).

É importante destacar, neste contexto de letramento, que o tarot “pode ser considerado um livro mudo, aquele em que as imagens provocam perguntas e nos possibilitam responder algo que não está explícito (Aranha, 2010, p. 17)”, fomentando a interpretação do contexto social para que se obtenha uma resposta das cartas ancestrais. Levando em consideração o letramento crítico, as cartas do tarot representam o percurso de um jovem destemido que, diante de muitos desafios, se vê imerso em um universo de escolhas e decisões, algo semelhante ao que qualquer pessoa precisa vivenciar em sua convivência social. As 22 cartas do tarot, que representam os Arcanos Maiores, consistem:

[...] em uma série de imagens retratando os diferentes estágios de uma jornada. Essa jornada é a do Louco, a primeira das 22 figuras. Seguido pelo Mago, A Sacerdotisa ou Papisa, A Imperatriz, O Imperador, O Papa ou Hierofante, Os Enamorados, O Carro, A Justiça, O Eremita, A Roda da Fortuna, A Força, O Enforcado, A Morte, A Temperança, O Diabo, A Torre, A Estrela, A Lua, O Sol, O Julgamento e O Mundo (Ferreira Netto, 2016, p. 19).

O conjunto de cartas permitem que o(a) adepto(a) consiga interpretar os elementos que retratam a vivência do consulente durante a jogada. É como se o tarot contasse uma história, sendo o(a) consulente o personagem principal do enredo. A partir da contextualização da jogada, o(a) adepto(a) expressa o que as cartas dizem e o(a)

consulente se percebe diante daquela interpretação fazendo uso do seu letramento crítico. O(a) adepto(a) faz a leitura a “partir da crença em um “dom” de nascença, possuindo uma espécie de “mediunidade” para captar as mensagens através das cartas (Tavares, 1999, p. 115)”.

A presença do(a) consulente é essencial para a jogada, pois tudo tem como base a experiência e vivência dele(a). As cartas do tarot, de forma mística, fazem uma:

[...] viagem às nossas próprias profundezas. O que quer que encontremos ao longo do caminho é, *au fond*, um aspecto do nosso mais profundo e elevado *eu*. Pois as cartas do Tarô, que nasceram num tempo em que o misterioso e o irracional tinham mais realidade do que hoje, trazem-nos uma ponte efetiva para a sabedoria ancestral do nosso *eu* mais íntimo. E uma nova sabedoria é a grande necessidade do nosso tempo – sabedoria para resolver nossos problemas pessoais e sabedoria para encontrar respostas criativas às perguntas universais que a todos nos confrontam (Nichols, 2007, p. 18).

Apesar de ser conduzida por uma outra pessoa, a jogada do tarot reflete a vivência e a leitura de mundo do(a) consulente, o que reforça o seu papel como um recurso de letramento crítico. Apenas através do seu letramento, o(a) consulente consegue imergir nas expectativas que são apresentadas pelas cartas. É um processo de interpretação intrínseca que está diretamente relacionada com o contexto social apresentado pelos arquétipos das cartas. Como resultado desta relação, as possibilidades de escolha e de atitude poderão ser ampliadas e o(a) consulente poderá seguir com o seu trajeto social.

Jornada Cigana: Um Percurso de Descobertas

Pode ser extremamente difícil abordar o conceito do tarot e não remeter-se aos povos ciganos. Comunidades milenares que resistem, de forma árdua, à invisibilidade imputada aos povos tradicionais de raízes afro-brasileiras. Povos que, durante muito tempo, viveram de forma itinerante, que saíam em busca da sobrevivência por caminhos diversos e regiões ainda inexploradas. Seguindo esta analogia, a expressão *Jornada Cigana* representa os caminhos metodológicos que foram escolhidos para a produção desta pesquisa. É importante salientar que, mesmo sendo árdua, a caminhada foi prazerosa e contemplativa, pois nos remeteu à origem da nossa existência.

A necessidade de participar da vivência foi irrevogável diante da complexidade das relações que envolvem a leitura do espaço estudado, por isso, uma das técnicas utilizadas nesta pesquisa foi a observação participante. Minayo (2001) afirma que ela:

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (Minayo, 2001, p. 59-60).

Contudo, não foi o bastante apenas observar - mesmo que de forma participante - a realidade vivenciada. A descrição e a busca pelos significados dos elementos também foram duas ações essenciais para que as práticas fizessem sentido diante do objetivo do estudo. Assim, a etnografia serviu de suporte metodológico durante todas as atividades relacionadas à pesquisa. É importante destacar que ela “tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades (Mattos, 2011, p. 53)”.

Considerando que esta pesquisa teve um objetivo pautado na análise social e no letramento crítico, a etnografia trouxe contribuições significativas para a construção deste estudo, pois ela:

[...] implica em: 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Mattos, 2011, p. 49)

Diante da observação participante e da própria etnografia, algumas dúvidas surgiram no que diz respeito à vivência dos sujeitos que estavam presentes durante o estudo. Para explorar a percepção de cada um deles, o recurso metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada, pois através dela “[...] torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto (Minayo, 2001, p. 58)”. As entrevistas servem como uma ferramenta de

confirmação das informações coletadas pelas observações, pois os relatos podem ser validados pela fala de cada sujeito.

Desvendando o Letramento Crítico das Cartas Ancestrais

A oficina de tarot utilizada como campo de estudo para esta pesquisa foi organizada pelo Ilê Asé Tassilonã, o segundo terreiro de Umbanda, Jurema e Candomblé mais antigo da cidade de Guarabira-PB. Fundado em 1996, o Ilê desenvolve atividades no sentido de promover os ensinamentos da religiosidade afro-brasileira, entre elas a prática das Cartas de Tarot.

Figura 01

Cartas de Tarot Egípcio



Fonte: Acervo do Ilê Asé Tassilonã (2023), Adaptado pelos autores

A oficina observada aconteceu no dia 19/08/2023, às 14h, nas dependências do próprio Ilê Asé Tassilonã, estando presentes três filhas da Casa que, embora tenham autorizado a utilização de suas imagens, terão seu nome mantido em sigilo, sendo identificadas através do uso de pseudônimos escolhidos por elas mesmas. Também esteve presente o adepto orientador que ficou responsável pela condução da oficina. O primeiro ponto de discussão na oficina foi a apresentação das cartas de tarot da linhagem egípcia.

Foi interessante perceber que cada carta trazia uma leitura de mundo muito semelhante à nossa jornada enquanto sujeitos sociais. Elas traziam significados que podem ser assemelhados às dificuldades que enfrentamos cotidianamente, tais como: a necessidade de fazer escolhas diante das mais variadas situações; o enfrentamento de problemas oriundos da dinâmica da nossa vida; a busca por respostas diante de questões das mais variadas naturezas (econômicas, pessoais, profissionais e até mesmo afetivas); enfim, uma série de questionamentos que estão relacionados ao nosso letramento crítico.

Figura 02

Oficina de Tarot Egípcio no Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Acervo do Ilê Asé Tassilonã (2023), Adaptado pelos autores

O percurso inicial da oficina, como já citado, foi pautado na apresentação não só das cartas, mas também de todo o ritual que antecede a jogada. São utilizados objetos como perfumes, incensos, cristais e outros elementos típicos da religiosidade afro-brasileira.

Figura 03

Desenvolvimento da Oficina de Tarot Egípcio no Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Acervo do Ilê Asé Tassilonã (2023)

O desenvolvimento da oficina se caracterizou pelo momento de leitura coletiva onde são explanados os arquétipos de cada carta de forma individualizada. Foram explorados elementos como a imagem, os detalhes e até mesmo o posicionamento e feições de cada ilustração. A todo momento, o adepto orientador enfatizava que cada carta representa um passo na jornada do *O Mago* simbolizando os enfrentamentos que ele precisa dispor para avançar em sua caminhada. Foi interessante a forma como a dinâmica da oficina se desenvolveu, pois todos os sujeitos pareciam comungar das mesmas percepções e viam no tarot um reflexo das suas próprias vidas.

Passado o momento de apresentação teórica, as participantes foram convidadas a organizar os seus baralhos. Cada uma delas tinha o seu próprio conjunto de cartas e aparentavam estar ansiosas para colocar em prática o que tinham aprendido na teoria. Sentadas, uma de frente para a outra, iniciaram as jogadas. Como o número de participantes foi ímpar, foi necessário esquematizar uma espécie de rodízio, para que cada uma tivesse a oportunidade de jogar para a outra.

Figura 04

Participantes da Oficina de Tarot Egípcio no Ilê Asé Tassilonã

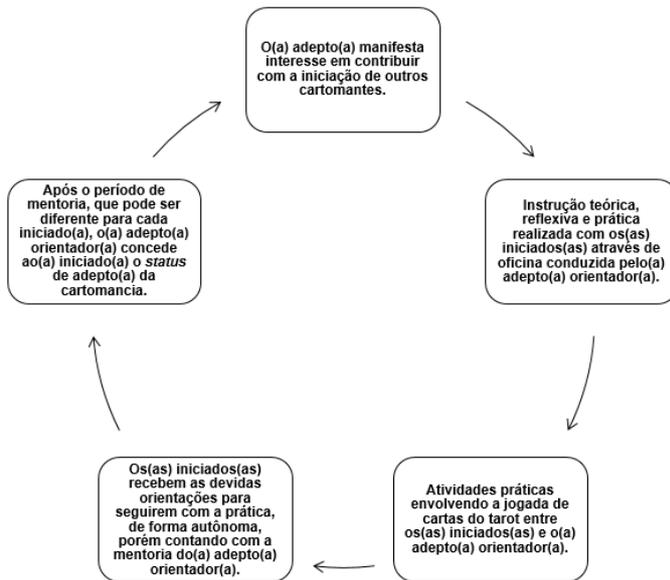


Fonte: Acervo do Ilê Asé Tassilonã (2023)

Muitas das falas utilizadas pelas participantes no momento da interpretação das cartas traziam sentidos muito relacionados ao contexto social das outras. O letramento crítico de quem fazia a leitura da carta, de certa forma, se alinhava ao letramento crítico de quem fazia o papel de consulente no jogo. Entretanto, ficava nítido que, embora fosse uma prática da oficina, o resultado das jogadas fazia sentido e apresentava significado diante das perguntas que eram feitas. Fiquei curioso para entender como funcionava a metodologia aplicada às oficinas de tarot desenvolvidas pelo Ilê e, em conversa com o adepto orientador, foi possível estruturar o Gráfico 01.

Gráfico 01

Ciclo de formação dos(as) adeptos(as) da cartomancia no Ilê Asé Tassilonã



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das informações prestadas pelo adepto orientador do Ilê Asé Tassilonã (2023)

Evidentemente, o processo metodológico utilizado pelas oficinas de tarot do Ilê Asé Tassilonã expressam uma sequência cíclica, onde os(as) filhos(as) que se tornam adeptos(as) são responsáveis por formar outros(as) filho(as) mantendo uma tradição dentro do próprio grupo religioso. Este é outro ponto relevante dentro da perspectiva do letramento crítico, pois permite que o grupo social em questão reflita constantemente sobre “o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade (Motta, 2008, p. 14)”.

Ao término da oficina, reuni minhas anotações e fui conversar com as participantes para entender um pouco da percepção que cada uma havia construído diante da teoria e prática vivenciadas. O primeiro questionamento feito foi: “Você acredita que o tarot é um instrumento de reflexão social? Por que?”:

Sim. Porque o **tarot ele não é somente um mecanismo de revelação, mas de autoconhecimento**, crescimento espiritual e mental do indivíduo (SOL¹⁹) [grifo nosso].

Sim. O tarot vem justamente para nos direcionar e aconselhar. Aconselhamento esse que muitas das vezes é um tapa na nossa cara. **O tarot mostra a verdade oculta que muitas das vezes não queremos enxergar** (O MAGO²⁰) [grifo nosso].

Sim, o tarot traz essas reflexões. **Muitas vezes escutamos algo que não gostamos do tarot**, mas é preciso para uma evolução física, mental ou espiritual (ESTRELA²¹) [grifo nosso].

Outro questionamento feito foi: “Qual a relevância do tarot para você enquanto adepta da religiosidade afro-brasileira?”:

O tarot para mim, é de extrema importância, conheci o referido muito pequena, e me aproximei depois que entrei para a religião afro. **É um instrumento que nos permite enxergar a vida com mais clareza, em toda e qualquer situação da vida, seja na área amorosa, financeira, profissional, etc.** Valendo lembrar que o tarot aconselha, mas nunca tira o nosso ‘livre arbítrio’. É uma ferramenta de uma sabedoria milenar que está contida em cada carta, e para se conectar é preciso ter a confiança na espiritualidade, ter tranquilidade, e principalmente ter a concentração (SOL) [grifo nosso].

Nós que somos de religião afro-brasileira, sabemos que nada que acontece nas nossas vidas é por acaso. Daí onde vem a importância do tarot, ele nos mostra coisas ocultas e até mesmo mensagens dos nossos guias (O MAGO) [grifo nosso].

Serve pra ampliar e simplificar as mensagens das entidades (ESTRELA) [grifo nosso].

O último questionamento realizado indagou: “Você pretende passar os ensinamentos da cartomancia para outros adeptos? Por que?”:

Estou bem no começo do estudo do tarot, mas futuramente **quando eu estiver bem preparada, pretendo repassar sim. Porque o tarot ele é muito mais que apenas ‘cartas’, ele é a compreensão da nossa realidade a qual estamos vivendo**, e ele tbm traz a abertura da nossa mente para o ‘novo’ ou o que está por vir, posso até dizer que se trata de uma terapia para quem o conhece, é a reflexão, a transformação (SOL) [grifo nosso].

¹⁹ Referência à carta Sol do Tarot.

²⁰ Referência à carta O Mago do Tarot.

²¹ Referência à carta Estrela do Tarot.

Sim. **Acredito que conhecimento que fica do para nós e não é passado é irrelevante, estamos nessa terra para compartilhar conhecimentos e vivências. E nós que somos de religião afro-brasileira sabemos a importância do compartilhar, se os nossos ancestrais não tivessem repassado os seus conhecimentos não teríamos como cultuar nossos orixás (O MAGO) [grifos nossos].**

Sim, quando estiver totalmente entendida do assunto em si, **pretendo passar conhecimento para terceiros que buscam aprendizado. (ESTRELA) [grifo nosso].**

Ao analisar as respostas dadas aos questionamentos da entrevista, foi possível confirmar as anotações realizadas durante a observação participante. Elas sintetizam a existência do letramento crítico no mesmo passo em que definem o sentimento que cada uma expressa em fazer parte da religiosidade afro-brasileira. Percebemos que o grupo busca crescer de forma conjunta e colaborativa, acolhendo as múltiplas formas de cultura, inclusive as invisibilizadas pelo contexto social eurocêntrico.

Saberes Fecundos para Jornadas Futuras

Optamos por chamar as considerações finais do nosso trabalho de saberes fecundos justamente por representarem uma oportunidade de continuação desta pesquisa. No estudo que foi apresentado, conseguimos dimensionar um pouco o alcance que a religiosidade afro-brasileira possui, relacionando aspectos sociais e que ultrapassam o espaço do centro religioso. O letramento, como já foi bastante discutido até aqui, representa muito mais do que a habilidade de ler o que está escrito. Ele consegue trazer sentido e significado às ações que são vivenciadas constantemente na nossa sociedade.

O letramento crítico precisa ser compreendido como uma forma livre de expressão, como um recurso pautado na autorreflexão dos indivíduos. Evidentemente, para que isto ocorra, é necessário que os saberes – independente quais – sejam validados diante dos espaços sociais. O tarot se mostrou um recurso crítico em inúmeras dimensões e contextos, promovendo e emancipando grupos sociais desde a sua origem, mas sempre evidenciando o seu caráter atual e livre de ideias pré-concebidas.

Referências

Abreu-Silva, G. E. (2018). As inferências, os conhecimentos socioculturais e o alcance do letramento crítico: a análise das coleções de espanhol (PNLD 2017). [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Aranha, R. H. Souza (2010). Os arcanos maiores do Tarô e a pintura simbolista do séc. XIX: Uma visão interpretativa da correlação arquetípica. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Estadual de Campinas.

Brandão, C. R. (2002). *A educação como cultura*. Mercado de Letras.

Brandão, H. H. N. (2012). *Introdução à análise do discurso*. Editora Unicamp.

Burke, P. (2008). *O que é história cultural?*. Zahar.

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).

Ferreira Netto, M. S. (2016). Tarô, uma jornada arquetípica. [Trabalho de Conclusão de Curso, não publicado]. Universidade Vicentina e Centro Latino Americano de Saúde Integral.

Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Marcuschi, L. A. (2010). Da fala para a escrita: Atividades de retextualização. Cortez.

Marcuschi, L. A. (2011). Compreensão textual como trabalho criativo. *Caderno de Formação*, 11, 89-103.

Mattos, C. L. G. (2011). A abordagem etnográfica na investigação científica. In C. L. G. Mattos, & P. A. Castro (Orgs.). *Etnografia e educação: Conceitos e usos*, (pp. 49-83). EDUEPB.

Minayo, M. C. S. (2001). (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes.

Nichols, S. (2007). *Jung e o tarô: Uma jornada arquetípica*, (O. M. Cajado, Trad.). Cultrix.

Rojó, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola.

Sá, R. L., Souza, E. M. Figueiredo, & Nascimento, J. F. (2016). (Orgs.) *Letramento oral: Velhas rotas, novos rumos*. Pontes Editores.

Sharpe, J. (2011). A história vista de baixo. In P. Burke (Org.). *A escrita da história: Novas perspectivas*, (M. Lopes, Trad.). Editora UNESP.

Tavares, F. R. G. (1999). Tornando-se tarólogo: Percepção 'racional' versus percepção 'intuitiva' entre os iniciantes no tarot no Rio de Janeiro. *Numem*, 2(1), 97-123.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Interfaces do Letramento Digital para a Formação de Professores na Cultura Digital

Júnior Alves Feitoza

Mestrado em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba

Docente, Secretaria Municipal de Educação, Nova Olinda, PB, Brasil

junior.alves.feitoza@aluno.uepb.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-6089-7767>

Simone Dália de Gusmão Aranha

Doutorado em Letras, Universidade Federal da Paraíba

Docente, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, PB, Brasil

simonedalia@servidor.uepb.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-6342-3578>

Resumo

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão presentes nos mais variados contextos sociais, inclusive, na educação. Por esta razão, compreende-se a importância de discutir alguns conceitos relacionados à formação de professores para o exercício da docência em espaços educacionais na contemporaneidade. Assim, este artigo tem como objetivo refletir sobre as TDIC em interface com a formação de professores para o desenvolvimento dos letramentos digitais. Nesse sentido, a temática em foco será abordada numa perspectiva teórico-prática, a partir de uma investigação bibliográfica articulada às práticas pedagógicas em sala. Espera-se, pois, que esta problematização possa suscitar outras reflexões que contribuam para o aperfeiçoamento da docência, no sentido de potencializar e/ou desenvolver os letramentos digitais dos professores, em ambientes de trabalho e formação.

Palavras-chave: TDICs; Formação de Professores; Letramentos Digitais.

Abstract

Digital information and communication technologies (TDIC) are present in the most varied social contexts, including education. For this reason, it is understandable the importance of discussing some concepts related to teacher training for teaching in contemporary educational spaces. Thus, this article aims to reflect on TDIC in interface with teacher training for the development of digital literacies. In this sense, the theme in focus will be approached from a theoretical-practical perspective, based on a bibliographical investigation articulated with pedagogical practices in the classroom. It is hoped, therefore, that this problematisation can raise other reflections that

contribute to the improvement of teaching, in the sense of enhancing and/or developing teachers' digital literacy in work and training environments.

Keywords: Digital Information and Communication Technologies; Teacher Training; Digital Literacies.

Introdução

As tecnologias digitais estão presentes nas mais variadas esferas sociais e fazem parte da nossa dinâmica cultural na contemporaneidade, o que torna quase “impossível” pensar as interações humanas sem seu uso.

Em se tratando da educação, percebemos que elas abrem um leque de possibilidades para refletir a formação e a prática docente, no que diz respeito a processos de pesquisa, leitura, produção de textos, construção e compartilhamento de conhecimentos e saberes.

Nesse sentido, quais são os conceitos essenciais a serem discutidos na/para a formação de professores na contemporaneidade? Quais ações podem ser empreendidas pelo professor no âmbito da sua formação que, em interface com as TDIC, viabilizem os letramentos digitais docente e discente?

Partindo dessa problematização, abordamos alguns conceitos relevantes para a prática pedagógica e os processos de ensino e aprendizagem numa cultura da tela. Compreendemos a necessidade de abordar a cultura digital, letramentos digitais e as novas práticas que, abarcando esses conceitos, fomentam habilidades e competências para interagir em rede.

Desse modo, reafirmamos a importância do letramento digital na formação do professor para atuar na cultura digital nos contextos atuais de ensino e aprendizagem que se dão no ciberespaço, em rede.

Para melhor situar nosso leitor, este artigo está estruturado da seguinte forma: Introdução; As TDIC e a formação de professores numa sociedade digital; Interfaces do letramento digital para a formação e a prática de professores; Metodologia; Considerações finais e referências.

Ressaltamos que este estudo não pretende esgotar a temática, nem empreender uma discussão teórica exaustiva. Antes, propõe (re)pensar a formação e as ações

docentes a partir dos espaços e práticas digitais por nós já realizadas. Desse modo, espera-se que essas discussões possam contribuir para suscitar mudanças na atuação e na prática educativa.

As TDIC e a Formação de Professores Numa Sociedade Digital

Refletir acerca da formação docente e dos atuais contextos em que ela se realiza, implica pensá-la numa perspectiva para além dos espaços e tempos delimitados e dos conhecimentos disciplinares inerentes a essa prática, que não são únicos e precisam estar articulados a outros saberes, entre eles, aqueles sobre o uso das tecnologias digitais, passando por um processo de ressignificação.

Ao discutir sobre tecnologias, (Kenski, 2012) afirma que elas sempre estiveram presentes nas sociedades e, ao passo que fazemos usos constantes, esquecemos que determinadas coisas e objetos são, de fato, tecnologias. O enfoque da autora demonstra que durante toda a sua vida e em todas as sociedades, o homem produziu e transitou em meio a diversificadas formas de tecnologias, que muitas vezes condicionam algumas das suas ações, e que tornam a sua existência mais agradável e livre de certas dificuldades.

Em relação às tecnologias, Xavier (2013) aborda que elas podem ser divididas em três grandes categorias, a saber:

- a) **Tecnologias clássicas**, cujos principais representantes podem ser: a agricultura, a roda e a escrita; a relevância de cada uma delas dispensa comentários, e algumas delas já foram aqui mencionadas;
- b) **Tecnologias avançadas**, nessas estão incluídas: a biotecnologia que é hoje a agricultura em seu mais alto nível de manipulação e produtividade; a automação industrial considerada a mecanização operacional de máquinas robotizadas, ou seja, sem intervenção direta de muitas mãos humanas no processo de produção; e a nanotecnologia que corresponde a uma hiperminiaturização de produtos em escala atômica;
- c) **Tecnologias de comunicação** com a produção, o lançamento e a instalação de satélites artificiais na órbita da Terra, responsáveis pela troca de dados de um lado a outro do planeta em tempo real; os semicondutores, que são cristalinos condutores de corrente elétrica que põem em funcionamento transistores, microprocessadores e nanocircuitos tais como os usados em ônibus espaciais e trens de alta velocidade, por exemplo; e computadores em seus mais diferentes modelos, tamanhos e aplicações. (Xavier, 2013, p. 41) (Grifo do autor)

Corroborando a discussão do autor, depreendemos que esses três grupos resumem a vida do homem em sociedade, no que concerne à produção e uso de tecnologias ao longo da sua história. Assim, cada período é marcado por um tipo ou tipos específicos de tecnologias que predominam e estão relacionados ao desenvolvimento atual de cada momento da história social do homem.

A evolução tecnológica desde o surgimento das tecnologias clássicas, com acesso aos artefatos e conhecimentos relacionados ao seu uso para a produção de alimentos e desenvolvimento da agricultura; passando pelas tecnologias avançadas, que marcaram a produção de bens de consumo com base no uso de máquinas e processos sofisticados e automatizados, que não dependem tanto da atuação do homem no sentido de “colocar a mão na massa”; e, por fim, as tecnologias de comunicação, que implicam direto ou diretamente na forma de o homem se informar, comunicar, interagir e compartilhar em sociedade, tornando esse processo cada vez mais mediado por tecnologias e, conseqüentemente, digitais.

A atualização de determinadas tecnologias não implica necessariamente a extinção de outras já existentes ou o abandono dos conhecimentos adquiridos a partir das experiências com as produções de determinado período, ao contrário, eles vão sendo ressignificados por meio das vivências e saberes já adquiridos nas interações tecnológicas suscitadas e requeridas em cada momento e contexto históricos.

Nesse sentido, todas essas inovações, tanto de cunho técnico quanto em se tratando da abordagem para acesso e uso, conduzem-nos a discussões sobre o que as TDIC podem potencializar em relação às ações realizadas nas vivências e práticas que fazemos com e por meio delas. Diante disso, nos questionamos: Em meio a tanta atualização tecnológica a que estamos expostos, em que tipo de sociedade vivemos? Que tipo de cultura vivenciamos? Na compreensão de Xavier,

A cultura digital tem se caracterizado, entre outros aspectos, por:

a) promover mudanças na economia dos signos linguísticos. [...] Com o advento da convergência de mídias, cujo suporte digital mostra-se flexível e aberto ao diálogo com diferentes elementos de significação, a mescla de linguagens, nesses equipamentos, tornou-se realizável.

b) *satisfazer as necessidades de instantaneidade, dinamismo e ubiquidade do homem contemporâneo*. O constante estado de urgência e a necessidade da presença do homem em diferentes lugares simultaneamente são condições que caracterizam

atualmente o sujeito. A pressa é amiga íntima da cultura digital. (Xavier, 2013, p. 51-52) (Grifo do autor)

O modelo tecnológico e digital que marca a sociedade contemporânea, nos coloca em uma dinâmica em rede, na qual é preciso estar sempre conectado para atuar nas mais variadas esferas sociais. Presenciamos mudanças em diversas áreas da vida, muitas delas condicionadas pelo uso das TDIC para a realização de diversificadas atividades diárias, desde se comunicar virtualmente com amigos, marcar uma consulta, entrar em aplicativos de bancos, preparar aulas, realizar e divulgar pesquisas acadêmicas etc. Tudo isso exige de cada um uma comunicação mediada por linguagens e tecnologias digitais de forma rápida, interativa, mediada, em rede.

Em se tratando do contexto educacional, na ótica de Kenski (2013), as TDIC têm reconfigurado espaços e tempos docente e discente e, nesse sentido, a formação docente precisa dar conta daquilo que é essencial para ser aprendido por esse professor que deve estar em constante processo de atualização e, por consequência, de mudanças. Essas se apresentam de forma mais latente na contemporaneidade pelo constante uso o que implica para além dos conhecimentos da sua área específica de atuação, também saberes sobre TDIC para interagir e trabalhar em uma sociedade em que a lógica é digital. No entendimento de Coscarelli e Ribeiro:

Para atualizar os docentes é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência das novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros textuais. (Coscarelli; Ribeiro, 2021, p. 8)

Já é um fato que as TDIC direto ou indiretamente fazem parte da nossa vida em sociedade. Em se tratando da escola, visualizamos alunos com celulares, *tablets*, *notebook*, e isso nos mostra que a tela está a um clique o que coloca o aluno diante da informação e impulsiona os docentes a reverem suas formas de ensinar, em virtude das práticas por eles realizadas, uma vez que estão sempre conectados.

Assim, conceitos e conteúdos passam a ser revistos de modo que a aprendizagem seja ressignificada em virtude das novas situações que podem ocorrer pela colaboração no ciberespaço. Nele, alunos e professores podem interagir de modo a criar novos/outros

espaços de ensino e aprendizagem para postar, comentar, compartilhar e desenvolver habilidades para além do linguístico. Desse modo, como ressalta Lévy (2010):

Em novos “campos virtuais”, os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas. (A formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberta e a distância). (Lévy, 2010, p. 173)

A formação do professor para o exercício profissional da docência na contemporaneidade deve estar aliada a reconfiguração que tem ocorrido nas formas de integração das mídias para se informar, pesquisar, interagir, compartilhar e publicar conhecimentos e saberes. Os espaços virtuais funcionam como oportunidades para potencializar situações de aprendizagem com base em informações sempre atualizadas, no entanto compreendendo a importância de não reter a informação em si mesma, mas transformá-la em conhecimento a partir de experiências práticas.

Esse novo formato não mais pautado no acúmulo de informações e de saberes disciplinares, mas alicerçado no valor destes, leva o professor a problematizar seu processo formativo de modo a ressignificá-lo. Suas ações pedagógicas são um misto das interações entre teoria, conhecimentos e experiências que emanam dos conhecimentos propiciados pela formação em interface com as vivências sociais em rede trazidas pelos alunos e compartilhadas com o professor.

Porém, como nos adverte Moran (2012), esta faceta traz desafios para os sistemas educacionais incorporarem o uso de tecnologias digitais em seus espaços de ensino e formação. Para o autor: “Aprender a ensinar e a aprender, integrando ambientes presenciais e virtuais, é um dos grandes desafios que estamos enfrentando atualmente na educação no mundo inteiro.” (Moran, 2012, p. 118)

Um dos desafios ainda enfrentados pelos professores no exercício da docência é a questão de integrar as tecnologias digitais nos espaços de formação, pois a realidade de muitos ambientes educacionais não contempla e nem apresenta subsídios para a realização de práticas digitais. Outro fator importante é o entendimento por parte dos professores e da equipe escolar de que as TDIC são essenciais às novas configurações

dos contextos de ensino e formação e, por conseguinte, às novas metodologias e formas de aprender e ensinar na contemporaneidade. Nesse sentido, Buzato argumenta:

O que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação. (Buzato, 2006, p. 08)

O que se espera daqueles que atuam em um mundo cada vez mais tecnológico é que não somente usem as tecnologias que estão disponíveis, mas que a partir dessa vivência possam vislumbrar as possibilidades de transformação social dos contextos em que essas experiências tecnológicas fazem parte. Dito de outra maneira, é preciso que elas sejam ressignificadas a partir das práticas possíveis de serem vivenciadas com base na criação de momentos de aprendizagem e interação em ambientes de sala de aula, mas também fora deles.

Diante dessas discussões, a Base Nacional Comum para Formação de Professores, BNC - Formação, aborda a questão da formação numa perspectiva de se pensar a integração entre teoria e prática, de modo a articular os conhecimentos a serem trabalhados e adquiridos a partir de um trabalho integrado. Sendo assim, para que se obtenha êxito, além dos saberes dos componentes curriculares essenciais à formação do aluno, faz-se necessária também a articulação dos conhecimentos relacionados aos ambientes digitais.

Ao analisar o documento, no artigo 8º que trata sobre os fundamentos pedagógicos para a formação dos professores da educação básica, destacamos o inciso IV, que apresenta o seguinte: “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo.” (Brasil, 2019, p. 5)

Pelo exposto, em sua prática formativo-pedagógica, os professores devem ser conduzidos a realizar ações que estejam alinhadas a inovações tecnológicas para o uso e compreensão da linguagem digital, para desenvolver habilidades e competências a serem colocadas em prática em sala de aula, contribuindo para a formação do aluno para atuar

e agir de forma ética na cultura digital. Essas habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes precisam estar alinhadas ao texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que preconiza que os alunos devem não só usar, mas produzir, compartilhar e criar tecnologias digitais, (Brasil, 2018).

Ao observarmos as habilidades a serem desenvolvidas pelos docentes, destacamos duas, a quarta e a quinta. Elas estão intimamente ligadas ao nosso modo de viver em uma sociedade em que as relações e as vivências são, na sua maioria, digitais, e, por isso, mediada por linguagens e TDIC. Assim, aos docentes cabe:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (Brasil, 2019, p. 13)

Ao analisarmos as duas competências, respectivamente, inferimos que um dos primeiros direcionamentos trata da questão dos conhecimentos acerca de diferentes linguagens, entre elas, a digital. Isso nos faz deduzir que esse tipo de linguagem já está consolidado em nossas sociedades, de modo que adquiri-la e compreender a sua lógica e configuração em diversos ambientes não é mais uma opção, mas se tornou essencial, pois muitas das nossas ações em sociedade na dinâmica das redes requerem essa linguagem.

As habilidades e competências relacionadas ao saber tecnológico para agir nessa dinâmica digital, dizem respeito à compreensão, utilização e criação de TDIC e não exclusivamente ao uso. Isso leva a pensar as tecnologias numa perspectiva crítico-reflexiva a partir da realização de práticas pedagógicas que conduzam o sujeito ao exercício ético em sociedade.

Desse modo, as TDIC se apresentam não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como espaços de informação e formação através dos quais torna-se possível interagir, produzir e compartilhar conhecimentos. As interações propiciadas pela rede via

ciberespaço potencializa ações de aprendizagem e a criação de espaços colaborativos de construção de saberes. Tudo isso congrega um conjunto de tecnologias intelectuais a que temos acesso e que são capazes de potencializar muitas ações humanas e seus processos. Para Lévy (2010):

Essas tecnologias intelectuais favorecem: novas formas de acesso à informação: navegação por hiperdocumentos, caça à informação através de mecanismos de pesquisa, *knowbots* ou agentes de software, exploração contextual através de mapas dinâmicos de dados; novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência. (Lévy, 2010, p. 159)

Concordamos com o autor quando nos aponta que a lógica e a dinâmica social se modificou, e estamos diante de uma sociedade altamente digital. Isso pode ser facilmente constatado com base nas tecnologias da inteligência que potencializam ações humanas, oportunizando não somente novas formas de acessar e processar informações, mas interagir na própria dinâmica do ciberespaço para realizar ações colaborativas em rede que antes não eram possíveis. Inferimos que ele torna-se, nessa perspectiva, um “espaço” de navegação e interação, mas também de formação de professores pela pesquisa via redes, pelo acesso a plataformas de conhecimento, pela experiência e realização de cursos *on-line*, enfim, pelas possibilidades quase inesgotáveis de acesso, construção e reconstrução de saberes.

Diante dessas constatações e das novas oportunidades de (re)pensar a formação para além de um espaço físico, sentimos a necessidade de adequar os formatos de comunicação, pesquisas, estudos e de publicações em virtude dessas atualizações tecnológicas e do que elas proporcionam. É preciso uma formação em interface com a apropriação das tecnologias digitais e a articulação de conteúdos e práticas pedagógicas aos ambientes e formatos digitais. Para Kenski (2015), isso

Exige professores e alunos em rede, conscientes da necessidade de refletir, discutir, selecionar e filtrar informações recebidas de fontes diferenciadas — livros, revistas, vídeos, *sites*, depoimentos e experiências vividas — sobre os mais diferentes temas. Isso pode trazer mudanças significativas, construídas colaborativamente, no universo da formação. (Kenski, 2015, p. 429)

A dinâmica formativa de professores e alunos em rede passa pela conscientização de todos que é essencial e mais do que isso, é de fundamental importância incorporar às ações didático-pedagógicas conhecimentos variados e advindos de múltiplas fontes. No entanto, essa incorporação da internet e dos ambientes digitais desafiam o professor, uma vez que muitas possibilidades, inclusive, dos alunos se desviarem para realizar outro tipo de atividade é algo possível.

Concordamos com a autora e entendemos os desafios de formar na e para a contemporaneidade um profissional para atuar em ambientes educacionais que não são somente presenciais e em espaços demarcados pelas salas de aula e escolas, mas que extrapolam esses espaços ao se realizarem também em ambientes da *web*. Precisamos refletir se a formação que recebemos dá conta dessas demandas que a sociedade contemporânea coloca, uma realidade de pessoas que estão sempre conectadas e em rede. Diante disso, Coscarelli argumenta:

Estamos preparados para lidar com esse instrumental que se disponibiliza com o advento da informática? Sabemos digitar? Sabemos formatar textos? Sabemos lidar com planilhas? Sabemos criar apresentações? Sabemos navegar? Como então vamos ajudar nossos alunos a dominar essas ferramentas e entrar nesse mundo novo, se não o conhecemos? (Coscarelli, 2021, p. 31)

Esses questionamentos são fundamentais para pensar a formação do educador no século XXI, pois os espaços de formação são múltiplos e plurais, assim como os saberes a serem adquiridos e, embora a universidade ainda seja o espaço a este do processo formativo, ele é feito, na grande maioria das vezes, estabelecendo *links* entre a universidade e outros espaços formativos, entre eles, ambientes virtuais/digitais de aprendizagem.

Tudo isso, coloca em evidência e até em xeque a formação do professor, será que estamos preparados para lidar com as tecnologias digitais nas mais variadas realidades em que elas se apresentam, inclusive, em sala de aula? Será que a nossa formação inicial e mesmo continuada, nos oportuniza vislumbrar o potencial que as TDIC trazem para lidar com a leitura, a escrita, processos de navegação, enfim, num mundo em que a hibridização de linguagens e a hipertextualidade é a marca?

Interfaces do Letramento Digital Para a Formação e a Prática de Professores

Talvez seja algo retórico, mas podíamos iniciar esta sessão perguntando se existe a possibilidade de ser professor na contemporaneidade sem ser letrado digital. Talvez alguns ainda respondam que sim, outros, porém, sejam taxativos ao dizerem que não.

Esse questionamento se faz pertinente, pois visualizamos que as práticas contemporâneas de uso das linguagens estão cada vez mais complexas em virtude da diversidade de TDIC e de gêneros digitais que circulam socialmente e fazem parte das vivências linguísticas dos sujeitos sociais nas mais diversas esferas da comunicação humana. É preciso, pois, conhecer esses gêneros, saber usá-los de forma crítica e articulá-los ao trabalho em sala de aula, algo que nem sempre ocorre.

Diante disso, deve-se refletir acerca do conceito de letramentos digitais para compreender quais as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos docentes para lidar com a leitura e a escrita em contextos mediados pelas tecnologias digitais. Para Masetto:

Esse cenário envolve totalmente o professor em sua função docente, colocando-o na contingência de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos. (Masetto, 2013, p. 143)

A função do professor como agente de transformação de sujeitos e, conseqüentemente, de cenários sociais, está imersa numa gama de tecnologias digitais que o coloca na interface dos saberes a serem aprendidos e assim criar condições para que os seus alunos desenvolvam o letramento digital em sala de aula.

O exercício da docência deve ser marcado pela apropriação crítica e reflexiva das TDIC, o entendimento do seu potencial pedagógico para a realização de atividades na sua prática. Dito de outra forma, não basta apenas conhecê-las e saber usá-las, mas como, a partir delas, podemos empreender processos de ensino e aprendizagem que motivem professores e alunos a atuarem como agentes de transformação dos contextos

sociais em que atuam pela articulação de diferentes habilidades na construção do conhecimento. Nas reflexões de Braga:

Pensando nos avanços rápidos das práticas letradas digitais, mesmo que sejamos saudosistas, não podemos ignorar que só o domínio do registro escrito verbal não é mais suficiente para viabilizar uma participação social mais ampla em práticas letradas. Isso aponta para a necessidade de a escola abrir-se para novas práticas de leitura e produção textual e passar a explorar novos modos de construção do conhecimento. (Braga, 2013, p. 38)

Os avanços tecnológicos fizeram emergir uma versatilidade e uma variedade de práticas de letramentos que nos desafiam a desenvolver cada vez mais os saberes sobre ambientes e textos digitais. Hoje, com o advento da internet e das informações rápidas que chegam a todo instante via *link*, imagem, vídeo, áudio etc, mostram que apenas o conhecimento do código linguístico não dá conta das práticas que realizamos socialmente.

Para atuar de forma satisfatória nas diversas esferas sociais, construir e compartilhar conhecimentos implica compreender como os saberes sobre as linguagens podem ser articulados para atuar nesses ambientes e produzir sentidos. Tudo isso aponta a necessidade de a escola se abrir a novas formas de trabalhar a leitura e a escrita, de modo que se articule saberes linguístico-discursivos, técnicos, sobre interfaces digitais e como essa prática pode se constituir uma nova forma de aprendizagem.

No entendimento de Buzato, “Os novos letramentos/letramentos digitais são, portanto, ao mesmo tempo produtores e resultados de apropriações culturais (mas também institucionais, sociais e pessoais) das tecnologias digitais. (Buzato, 2010, p. 54)

A sociedade com sua dinâmica de relações produz letramentos a partir das diversas necessidades que surgem e esses, por sua vez, a implicam e são por ela implicados. Ou seja, sempre que nos apropriamos de uma tecnologia para determinados fins e com objetivos estamos praticando ações que revelam valores sociais e culturais.

Um exemplo que podemos citar é o de uma pessoa que não gosta de usar as redes sociais e não as possui. Sendo contratada por uma empresa que faz uso do aplicativo *WhatsApp* para sua comunicação, ela será condicionada a instalar e participar desse grupo, uma vez que seu trabalho depende desse tipo de comunicação.

Diante disso, compreendemos que determinados processos nos chegam, são incontornáveis e não temos como fugir deles, pois se tornaram práticas sociais. Quando não realizadas, podemos ser excluídos de grupos e de determinadas atividades que ocorrem por meio de algumas instâncias sociais.

Assim sendo, a prática e vivência de letramentos digitais tanto pelos professores como pelos alunos, pressupõe a necessidade de saber usar tecnologias digitais, não apenas de forma mecânica, mas perceber seu potencial como meio para o desenvolvimento de novas habilidades que podem resultar na transformação do sujeito.

Para Coscarelli e Ribeiro, “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).” (Coscarelli; Ribeiro, 2021, p. 08) Com base na afirmação das autoras, a prática de letramento digital diz respeito aos usos e vivências que fazemos da leitura e da escrita em ambientes digitais. Esses espaços abrem um leque de possibilidades para articular novos/variados conhecimentos a partir de experiências do saber-fazer.

Nesse mesmo entendimento, Aranha e Mata argumentam: “Para que o indivíduo seja um letrado digital é necessário que este possua competências e habilidades para ler e escrever em ambientes virtuais/digitais.” (Aranha; Mata, 2017, 104) Ser letrado digital implica compreender os novos modos de ler e escrever e, portanto, de produzir sentidos, pois as ações se dão em ambientes digitais o que difere da leitura do impresso pela quantidade de estímulos semióticos recebidos em tela. Nessa perspectiva, em rede, no ciberespaço, as mudanças ocorridas dizem respeito não só ao suporte, mas à configuração do texto, a hibridização de linguagens e a própria dinâmica interacional.

O atual cenário social contemporâneo, suscita discussões acerca da necessidade de analisar o que sabemos e o que precisamos aprender, enquanto atores sociais, mas sobretudo como professores que precisam aprender para ensinar. Diante dessas provocações, percebemos que não basta o saber técnico, mas há necessidade de problematizar a própria tecnologia como meio para a aquisição de novas aprendizagens. Braga e Vóvio analisam que,

A WEB 2.0 propiciou um avanço importante na direção da democratização das possibilidades de expressão das vozes locais, criando condições viáveis para a ampliação de capital social, coletivo e até mesmo cidadão. Em síntese, os recursos oferecidos por essa tecnologia abrigam canais através dos quais o leitor passou a ter a possibilidade não só de acessar textos, mas também de compartilhar sua resposta diretamente com os autores dos materiais publicados e também com outros leitores que compartilhavam o mesmo espaço virtual. (Braga; Vóvio, 2015, p. 52-53)

A *web* democratizou o espaço de voz, de escrita e de construção e compartilhamento do saber. Por meio dela, é possível acessar informações de todo tipo sem restrições, se divertir, produzir, publicar etc. Leitores e produtores passaram a ter mais abertura, mas também outras responsabilidades e desafios. A princípio, pensar uma atuação mais ética, compreendendo a internet como bem social no sentido de que ela contribui para disseminar conhecimentos, colaborando com uma rede de saberes. Depois, pensar na nova configuração de textos com base nos novos espaços em que se apresentam, trazendo cada vez mais variadas semioses para interpretação e produção de sentido.

Como nos aponta Braga, “Nas páginas digitais da internet a leitura é multimodal e demanda escolhas de percursos e o acesso a conteúdos é realizado em rede, acessando *links* que remetem a outras páginas e a outros *links*.” (Braga, 2013, p. 41)

Os ambientes digitais demandam do leitor pensar a sua atuação a partir de outras possibilidades, pois a leitura se apresenta de forma multimodal. Assim, quando no impresso temos, predominantemente, a linguagem verbal, nos ambientes digitais temos variadas formas de linguagem que se articulam para produzir sentidos. A multimodalidade pode se apresentar, nesse sentido, através de ícones, *links*, imagens, vídeos e outras possibilidades de significação. Como ressalta Xavier (2005), o letramento digital implica outras formas de ler e de compreender as linguagens. Desse modo, “Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais.” (Coscarelli; Ribeiro, 2021, s.p.) O letramento digital está relacionado aos usos que fazemos da leitura e da escrita com objetivos específicos, que podem ser variados. Nesse sentido, ele está articulado às vivências do sujeito que podem sempre contribuir para o aumento do seu nível de letramento digital.

Metodologia

Este artigo discute alguns conceitos relacionados à formação docente na contemporaneidade e, nesse sentido, apresenta-se como uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002) é aquela que se constrói com base em materiais já publicados, quais sejam livros, artigos, dissertações, teses etc. A pesquisa bibliográfica é parte fundamental para a construção do conhecimento, sua sistematização e ressignificação, (Paiva, 2019),

Ressaltamos, pois, que o estudo surgiu com base nas discussões empreendidas no âmbito da disciplina Letramentos, Formação de Professores e Escola Conectada no Mestrado em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. As reflexões aqui desenvolvidas não visam esgotar a temática, mas suscitar outras possíveis discussões acerca da formação de professores em uma sociedade em constante processo de mudanças, que se configura em rede.

Considerações Finais

A formação do professor precisa estar alicerçada em conhecimentos sólidos e em uma prática pedagógica coerente. Isso implica em ressignificar as suas ações a partir do uso de metodologias que contemplem as tecnologias digitais em contextos de ensino. Não queremos dizer com isso que as TDIC por si só promovam melhorias no processo formativo e de aprendizagem, mas com atividades planejadas e objetivos bem definidos elas podem tornar-se potencial formativo.

A cultura digital é marcada pela disseminação das TDIC o que implica mobilizar saberes variados e articular conceitos, saberes técnicos e experiências em ambientes digitais para interagir em rede. Assim, uma das premissas dessa cultura, por assim dizer, é estar sempre conectado e interagindo. Para tanto, habilidades relacionadas aos letramentos digitais precisam ser desenvolvidas para que tanto o professor como o aluno saibam agir e interagir no ciberespaço.

Mesmo diante de todos os avanços das TDIC, ainda percebemos que muito ainda precisa ser feito para que um trabalho na perspectiva dos letramentos digitais seja realizado em sala de aula. No entanto, acreditamos que o início de tudo se dá na formação, pois é com base nessa aprendizagem que as ações em sala serão realizadas. No mais, ainda é incipiente a reflexão sobre conceitos na interface do que pode ser desenvolvido, a exemplo de letramento digital e como ele pode ser articulado, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica e a realidade em sala de aula.

Referências

Aranha, S. D. G., & Mata, I. P. L. B. (2017). A inserção da mídia e das tecnologias digitais na educação: Um enfoque a partir dos pressupostos dos letramentos. *Afluente*, 2(5), 96-112.

Buzato, M. E. K. (2006). *Letramentos digitais e formação de professores*. Educarede.

Buzato, M. E. K. (2010) Novos letramentos e mediação tecnológica: Conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. Em A. E. Ribeiro (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. Peirópolis.

Braga, D. B. (2013). *Ambientes digitais: Reflexões teóricas e práticas*. Cortez.

Braga, D. B., & Vóvio, C. L. (2015). Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. Em D. B. Braga (Org.). *Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social*. Cortez.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação

Brasil. (2019). *Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC Formação)*. CNE, Ministério da Educação.

Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (2021). Apresentação. Em C. V. Coscarelli & A. E. Ribeiro (Orgs.). *Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, (3 ed. 2 reimp., pp. 07-12). Autêntica Editora.

Coscarelli, C. V., & Ribeiro, A. E. (s/d). *Letramento Digital*. Em Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. UFMG/Faculdade de Educação.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente professorado: Novas tendências*. Cortez.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed.

Kenski, V. (2013). *Tecnologias e tempo docente*. Papirus.

Lévy, P. (2010). *Cibercultura*. Editora 34.

Masetto, M. (2013). Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. Em J. M. Moran, M. Masetto & M. A. Behrens. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, (pp. 141-171). Papyrus.

Moran, J. M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. Em J. M. Moran, M. Masetto, M. A. Behrens. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*, (pp. 11-72). Papyrus.

Moran, J. M. (2012). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papyrus.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis.

Paiva, V. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. Parábola.

Xavier, A. C. (2013). *Retórica digital: A língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador*. Pipa Comunicação.

Xavier, A. C. (2005). Letramento digital e ensino. Em C. F. Santos & M. Mendonça. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: Conceitos e relações*. Autêntica.

O Letramento Digital e suas Implicações para a Educação Infantil

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Doutorado em Educação, Universidade Estadual da Paraíba
Docente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
rmdia81@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1806-0138>

Tatiana Lopes Rodrigues

Especialização em Supervisão Educacional, Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa
Docente, Secretaria Municipal de Educação, Lucena, PB, Brasil
tatianalr_ufpb@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0002-2626-7654>

Resumo

Com a acessibilidade das novas tecnologias, as telas são objetos de atração que modificam as interações sociais. Tal fato é percebido, sobretudo, entre as crianças no início da vida escolar, uma vez que elas são imersas na cultura digital desde o nascimento. Esse contexto tem desdobramentos na educação e nos processos de aprendizagem, solicitando reflexões em torno das formas de ensinar e aprender. Discutir a questão não envolve apenas definir novos instrumentos pedagógicos para a construção de conhecimento, nem reestruturar as instituições, mas focalizar comportamentos e criar alternativas para a promoção de saberes em meio aos estímulos cognitivos gerados pelas ambiências tecnológicas. Desse modo, o objetivo deste artigo é tecer considerações sobre as implicações do letramento digital no âmbito da Educação Infantil. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem de natureza bibliográfica que considera, com ênfase, a perspectiva socio-interacional de Vygotsky e dialoga, também, com outras concepções, apropriando-se dos estudos de (Soares, 2004; Recuero, 2017; Lévy, 1999). A revisão teórica indica que o letramento digital pode contribuir para o processo de aprendizagem na Educação Infantil, mas a adoção dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas não pode minimizar a importância das sociabilidades e das relações interpessoais que são basilares nessa etapa de ensino.

Palavras-chave: Letramentos; Educação Infantil; Aprendizagem; Currículo.

Abstract

With access to new technologies, screens have become objects of attraction that alter social interactions. Such a fact is particularly perceived among children at the beginning of their school life, as they have been immersed in the digital culture since their birth. The education and learning processes are impacted by this context, leading to reflections on teaching and learning methods. Discussing the matter does not only involve defining new pedagogical instruments for the construction of knowledge, nor restructuring institutions, but also focusing on behaviours and creating alternatives for promoting knowledge amidst the cognitive stimuli generated by technological environments. Therefore, the goal of this article is to consider the impact of digital literacy in the context of Early Childhood Education. Methodologically, it is a bibliographical approach that emphasises Vygotsky's socio-interactional perspective and incorporates other concepts, using the studies of (Soares, 2004; Recuero, 2017; Lévy, 1999). The theoretical review indicates that digital literacy can contribute to the learning process in Early Childhood Education, but the adoption of technological resources in pedagogical practices cannot minimize the importance of sociability and interpersonal relationships that are fundamental in this stage of teaching.

Keywords: Literacy; Early Childhood Education; Learning; Curriculum.

Introdução

Com o avanço das tecnologias sobressaem estudos que consideram as novas formas de ensinar e aprender, atentando para as suas possibilidades e desafios. Nesse sentido, ganham relevância discussões em torno de temas como a alfabetização e, recentemente, o letramento digital. A especificação do termo se torna necessária, pois a palavra possui uma amplitude de significados que dependem e variam a partir do campo de conhecimento. Assim, poderíamos citar letramento acadêmico, jurídico, matemático, linguístico, entre outros, justificando a pluralidade conceitual.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), derivadas de um mundo digital e globalizado, alimentam a sociedade da informação, alterando as dinâmicas dos modos de vida coletiva e criando outras sociabilidades num mundo de relações e interfaces. Essas transformações se refletiram na educação, alcançando as escolas e colocando em debate as práticas pedagógicas. O quadro e o giz abriram espaço para as inovações tecnológicas, contudo, o desafio é buscar entender em que medida as escolas e os profissionais docentes podem acompanhar tais mudanças em tempos de textos multimodais com imagens, sons e vídeos. Como constataram Souza e Nascimento (2020), o trânsito de significados das interações tecnológicas permite que a cognição flua entre tempos e espaços que ampliam a mobilidade social e os arranjos dialógicos dos

grupos, suscitando novos canais de aprendizagem.

Na etapa da Educação Infantil, é comum observar crianças manuseando *smartphones*, *tablets* e computadores com muita facilidade, estabelecendo diferentes conexões dentro e fora do espaço escolar. Nos momentos de aula, docentes são surpreendidos com falas inesperadas, como essas: “Grande coisa! Eu já vi isso no *TikTok*, tia!”. Esse contexto solicita o que Baltar (2008, p. 564) denominou de “estratégias de ensinagem que reproduzam práticas letradas situadas em diferentes esferas sociais”. Se há mudanças nos suportes e no perfil dos estudantes, é preciso que os professores atentem para as diferentes formas de linguagem e os percursos das informações.

É importante salientarmos que o letramento, em sua concepção literal, já carrega a prerrogativa de relações e mediações interativas já que, segundo Kleiman (1995) é “considerado como um conjunto de práticas sociais” que também envolvem a escrita.. Nesse sentido, não se trata, apenas, de aprender a decodificação do texto físico, uma vez que a estrutura dos processos de aprendizagem engloba as características sociais e culturais do indivíduo, aproximando texto e contexto, dando vida à ideia de repertório cultural.

Discutindo a prática da leitura, Cavallo e Chartier (2002) explicaram que a leitura e a interpretação dos textos não ocorrem da mesma forma, assim como as habilidades de interpretação são variáveis. Os trabalhos e pesquisas científicas que estudam o letramento a partir do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental são recorrentes, pois essas séries fazem parte do Ciclo de Alfabetização, proposto a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

O Ciclo de Alfabetização propõe que, na Educação Infantil, as crianças tenham contato, de forma escolarizada, com as primeiras letras e os mais diversos gêneros textuais, como músicas, rimas, cartazes, parlendas, receitas e tantos outros, que buscam conectar a vida infantil com o mundo social e suas mensagens. Entretanto, Cavallo e Chartier (2002) chamam atenção para as construções de sentido do que é comunicado, já que diferentes suportes provocam mudanças de significação no ato de ler, influenciando as interpretações e as relações do entendimento efetivado: “Toda história das práticas de leitura é, portanto, necessariamente uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras”. Isso torna qualquer texto dependente das suas condições de produção e de

disseminação coletiva. Um texto digital circula com outras maneiras de acesso aos conteúdos, pois a distribuição em tela oportuniza interfaces e hipertextos que podem alterar a sequência das mensagens impactando a interpretação dos leitores, as maneiras de ler, os comportamentos e as construções de sentidos.

Vemos, assim, diversas possibilidades de letramentos, o que nos impulsiona a discutir as implicações dos processos de digitalização para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Ou seja, é preciso que a escola compreenda que não basta ensinar a ler e a escrever, mas saber educar para a leitura e a escrita, de modo que esse aprendizado possa ser convenientemente apropriado para corresponder às expectativas e às interações do mundo digital.

Rojo (2012) salientou que, nesse cenário, os atos de ler e escrever são ainda mais atrelados à interação virtual do que às interações interpessoais. Essas interações não se referem apenas à perspectiva quantitativa da circulação de saberes, que podem compor diferentes imagens e conteúdos, mas chamam atenção para a existência dos multiletramentos na educação escolar que, por sua vez, configuram a aproximação entre linguagens e suportes. Nessa perspectiva, são observadas as seguintes características: 1) A interatividade e as práticas de linguagem colaborativas; 2) A democratização e a expansão dos acessos à informação; e 3) A hibridez de linguagens, modos, mídias e culturas. Nesse raciocínio, “a diversidade de conteúdos e a informação (produção cultural) subverte a propriedade dos bens culturais imateriais (ideias, textos, discurso, imagens, sonoridades)” (Rojo, 2012). Isto é, tudo circula e reverbera livremente.

Por isso, argumentou Kleiman (1995) que a leitura é sempre diversa e não-linear, traduzindo um exercício social dinâmico, atravessado pelos reflexos dessa cultura multimídia de hipertextos²², caracterizada por movimentos, profusão de imagens, cores e ilustrações, formando “um conjunto de práticas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995).

Se há necessidade de especificação; de aplicar métodos e fazeres, no que diz

²² Informações textuais agregadas a imagens (fixas ou animadas) e sons, organizados para promover uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em associações de ideias e conceitos, na forma de “links”. Funcionam como portas virtuais que abrem inúmeros caminhos para diferentes conteúdos.

respeito às finalidades educativas, cabe não apenas capacitar os docentes para o uso das TICs como ferramentas didático-pedagógicas, mas “mediar” as dinâmicas do aprender de modo que as crianças possam extrair dos novos suportes saberes contextualizados para a leitura do mundo. A mediação passa, necessariamente, pela consciência de que as tecnologias nada fazem pela educação; são as pessoas que fazem o bom uso dos dispositivos. Nesse sentido, as tecnologias não prescindem dos professores. A eles cabe desenvolver a capacidade de filtrar, distinguir e selecionar conteúdos relevantes para o aprendizado infantil, o que se torna mais um desafio docente em tempos de internet, com entretenimentos exacerbados e subinformações difusas.

Para clarificar a complexidade desses processos, optamos por uma revisão de literatura que parte da perspectiva socio-interacional de Vygotsky, observando, ainda, as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente, no capítulo que se refere aos “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil”.

Seguindo o raciocínio citado, este artigo está dividido em três seções temáticas: na primeira seção, apresentamos os conceitos de letramento e letramento digital à luz das concepções de Soares (2004), Rojo (2012), Kleiman (1995, 2005), Tfouni (2006) e Lévy (1999); a segunda seção discorre sobre o letramento digital que é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); por fim, tecemos considerações sobre a importância do letramento digital nos primeiros anos da infância, à luz de Vygotsky (1998, 2009).

Letramento e Letramento Digital

Antes de apresentarmos as concepções de letramento e letramento digital, é necessário localizarmos o leitor quanto ao uso dos conceitos propostos. Ao falarmos em letramento digital e Educação Infantil, logo lembramos dos desenhos e jogos interativos já desenvolvidos para crianças que mal conseguem segurar um aparelho eletrônico, mas se encontram atraídas pelas possibilidades desses artefatos. A TV já foi a babá eletrônica de muitas gerações. No entanto, não oferecia a possibilidade de manipulação infantil, o que reduzia alternativas e descobertas. Hoje, a curiosidade move a interação com as telas e isso parece se tornar mais interessante do que o contato com o mundo social e com quem o habita. São comuns os casos em que as crianças ficam imersas nesses aparelhos em

condição de alheamento do que se passa ao seu redor. Famílias atribuem a esses hábitos significativas parcerias, uma vez que, na vida moderna, poucos são os adultos que disponibilizam de tempo para o brincar com seus filhos.

Essa realidade recorrente nos fez problematizar o uso desses recursos tecnológicos nos contextos em que as crianças menores de 5 anos estão inseridas, observando, precisamente, o que apresenta a abordagem dessa temática na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista ser esse o documento norteador para o planejamento das aulas e atividades lúdicas no âmbito da Educação Infantil.

Deste modo, trataremos o letramento e o letramento digital como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem das crianças que estão iniciando a vida escolar, já que o contato com as primeiras letras e as novas tecnologias acontece de maneira informal em outros contextos fora da escola, pois os estudantes têm acesso a uma diversidade de suportes e bens culturais para a conexão tecnológica, ainda que a discussão sobre inclusão digital extrapole as intenções deste texto.

O fato é que os avanços tecnológicos trouxeram uma nova roupagem para as formas de ensino-aprendizagem no cotidiano educativo. As aulas passaram a ter propostas mais interativas no intuito de aproximar os conteúdos escolares do uso das telas como recurso pedagógico. No entanto, as interações sociais e culturais possuem maior destaque nos primeiros anos de vida, e são essas vivências que possibilitam o estar no mundo, ativando o convívio coletivo. Tal contexto permite que a criança se reconheça como parte de um todo social e que seja capaz de manifestar na escola os conhecimentos prévios adquiridos no meio em que vive e nas relações que compartilha. Sobre esse processo anterior e preliminar de percepção de si no contato com os outros para uma assimilação de conhecimento, Freire afirmou, sabiamente, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9).

Dessa forma, o letramento está intrinsecamente ligado à realidade do mundo social e das interações promovidas no convívio das culturas. Kleiman pontuou que, por isso, a acepção de letramento é ampla e não se refere, somente, às práticas de leitura e escrita. Segundo Kleiman (2004) “[...] o letramento significa uma prática discursiva de

determinado **grupo social**, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, **mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever**". Grifos nossos.

É importante esclarecer que os conceitos apresentados aqui não estão ligados ao processo de aquisição mecânica da leitura e escrita, ou ao desenvolvimento de competências leitoras para alcance de resultados e desempenhos, mas se apresentam como possibilidades de aprendizagem a partir do contato da criança com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com as práticas letradas aprendidas na escola, mas com ênfase nas interações sociais, que não podem ser "substituídas" pelos aportes mecânicos e tecnológicos. Trata-se, pois, de estimular processos com essas ferramentas, além da socialização escolar mediada que promove a construção de saberes, mobilizando diversos caminhos para essa finalidade.

Tendo vencido o estranhamento de não falar do letramento apenas como "atividade específica de ler ou de escrever", segundo Kleiman (2004), vale considerá-lo como um "conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder" de acordo com Kleiman (1995). Ou seja, o conhecimento circulante, através de múltiplos códigos e referências, agrega saberes, favorecendo o reconhecimento do mundo e dos sujeitos, oportunizando, assim, efetivas condições de participação social.

Portanto, segundo Tfouni (2006): "o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade". A partir dessas visões, podemos dizer que o letramento vai além do estudo das técnicas de leitura e escrita: ele transcende as formas de aprender delimitadas às folhas de papel e amplia as possibilidades de aprendizagem. Além disso, o letramento alcança não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é. Nesse sentido, o letramento pode ser compartilhado entre culturas, comunidades, organizações e gerações de indivíduos que já tenham acesso às práticas letradas, como explicou Soares (2009) quando definiu o letramento como o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva as práticas sociais que usam a escrita". Isto é, mesmo que um indivíduo não

saiba ler, ele se encontra imerso num mundo de códigos escritos, transitando numa cultura letrada permeada por informações plurais inscritas nas relações coletivas.

O acesso à informação e às mudanças culturais fez com que a sociedade se adaptasse às constantes mudanças. As formas de aprender e de se comunicar ultrapassaram as folhas de papel e adentraram em um mundo mais **interativo**. Como nos lembraram Oliveira e Ribeiro (2019): “Essa realidade reflete um cenário multimodal, em que as crianças navegam pelos espaços não lineares da internet e produzem novas formas de **interação**, desenvolvem novas habilidades de leitura que transcende dos livros” (grifo nosso).

O uso das mídias digitais se tornou comum nos processos de socialização das novas gerações e, na educação, ocorreu a reverberação desse cotidiano social. As tecnologias passaram a auxiliar no desenvolvimento do processo educativo impulsionando diversas formas de aprendizagens; em sala de aula, despertam a curiosidade, a autonomia e a criatividade, além de estimular o interesse dos alunos para novas descobertas para além dos conteúdos dos livros didáticos. Nessa perspectiva, houveram mudanças de posturas para o aprender. Assim, é importante ressaltar que o uso das TIC's não altera o que aprendemos, mas o modo como aprendemos Oliveira et al. (2015).

Diante disso, o conceito de letramento digital se insere no contexto educacional para fundamentar os estudos que pensam as tecnologias digitais para diferentes práticas de letramento. Nesse sentido, Soares (2002) e Buzato (2007) afirmaram que esse letramento é compreendido como intermediação digital. Do mesmo modo, Lévy (1999) defendeu que as tecnologias da inteligência propiciam um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, que englobam práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço e suas potencialidades, resultantes da interconexão mundial dos computadores.

Dessa forma, a educação no contexto digital tem um papel importante na inclusão e acesso de alunos ao conhecimento e à formação. Segundo Pacheco (2011): “a educação digital pode funcionar como uma mola propulsora nas mudanças sociais ao ressignificar a função e o uso das tecnologias que adentram os portões da escola”. Quando relacionamos o letramento digital à Educação Infantil, notamos que as crianças

que estão nessa etapa de ensino, demonstram ter ou já ter tido algum contato com as tecnologias digitais e conseguem reproduzir práticas simples de letramento no contato com as telas.

Contudo, ao voltarmos nossos olhares para os documentos que fundamentam o currículo escolar, percebemos pouco aprofundamento no que diz respeito à temática. A análise das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corroboram essa observação.

O Letramento Digital no Currículo da Educação Infantil

A concepção de currículo apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - DCNEI (MEC, 2009) compreende a criança como sujeito histórico e social, que possui protagonismo no processo de ensino e aprendizagem a partir de seus saberes e do conhecimento compartilhado com o professor e outras crianças.

Desse modo, o currículo precisa estar em sintonia com os processos socioculturais, o letramento considera fundamental essa interface para a aprendizagem. Vygotsky (2007), pautado em seus estudos sobre o desenvolvimento humano a partir das influências históricas, sociais e culturais, entendeu a linguagem como instrumento psicológico que organiza e expressa o pensamento do homem, chama atenção para sua relevância na infância, sobretudo no avanço das funções psicológicas. Em suas palavras:

[...] A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. Segundo ele, a linguagem tem a função de expressar o pensamento do homem, ao passo que estrutura esse pensamento. A linguagem organiza os signos e contribui significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2007).

Se o letramento digital tem importante papel de facilitador da comunicação e da aprendizagem dos grupos sociais, investigaremos como ele se apresenta na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no capítulo que trata da Educação Infantil. Antes disso, ao pesquisarmos sobre o tema, percebemos que já nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que fixam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o letramento digital é contemplado a partir da menção a recursos tecnológicos:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...]

XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Base Nacional Comum Curricular (2009).

Com isso, percebemos que há uma preocupação com as práticas pedagógicas e **interações** que as tecnologias podem proporcionar, o que demonstra um compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

Procuramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no capítulo específico, direcionado para a Educação Infantil, propostas de *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* que contemplassem o letramento digital de forma direta, sem que o texto deixasse a cargo do professor a responsabilidade de interpretar e planejar aulas interativas, usando esses objetivos como referência. Encontramos apenas dois *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* nessas perspectivas.

A tabela abaixo busca ressaltar os objetivos e a faixa etária a que eles se destinam:

Quadro 1

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

| CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” | |
|--|--|
| FAIXA ETÁRIA | OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO |
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | (EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.). (EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita. |

Fonte: Elaborado pelas autoras

Ressaltamos que existem *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* que contemplam a realização de aulas interativas e que utilizam o letramento digital, mas, procuramos trazer um recorte direcionado, no qual o texto oficial indica o uso das tecnologias digitais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também traz no texto de um de seus *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, referências sobre o uso de tecnologias:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Base Nacional Comum Curricular (2017).

Nota-se, portanto, que os textos da BNCC não mencionam, em nenhum momento, o termo letramento digital, embora as tecnologias digitais não deixem de ser citadas e, conseqüentemente, possibilitem a aplicação nas aulas da Educação Infantil. As menções oficiais quanto ao emprego dessas ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas direcionadas às crianças mencionam a exploração de diversos recursos, mas sugerem um cuidado expressivo quanto à utilização tecnológica propriamente dita em sala de aula.

Acerca dessas diretrizes, é válido observar um conceito que pode ser utilizado em diversos contextos: a interação. No que tange a essa categoria, podemos falar nas interações interpessoais e as interações virtuais em tela, através da cultura digital. De acordo com Recuero (2017), nossa posição de atores no mundo social é, ao mesmo tempo, produto e produtora de interações sociais; isto é, nossos modos de interação influenciam e são influenciados pelos espaços que ocupamos. Por isso, a ideia de social numa cultura em rede, é, na verdade, uma metáfora estrutural que nos ajuda a compreender os grupos de indivíduos e a natureza de suas relações. São novas sociabilidades e, com elas, novos modos de aprender e ter acesso a uma multiplicidade de informações que constituem um cenário que precisa ser analisado dadas as suas perspectivas positivas e negativas. “Ou seja, observam-se os atores e suas interações, que por sua vez, vão constituir relações e laços sociais que originam o ‘tecido’ dos grupos”, segundo Recuero (2017).

Na Educação Infantil e em qualquer nível escolar, a interação com as pessoas e com o meio é imprescindível para a aprendizagem. Não se aprende sozinho; não se ensina sem interlocução com o mundo. Isso corrobora com o pensamento de Vygotsky (1992) quando ele afirmou que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimentos que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” De acordo com Vygotsky, como citado em Oliveira (1992). Pensando nisso, ao favorecer o uso de tecnologias digitais, as interações pessoais em sala de aula seriam, de certa forma, negligenciadas, podendo afetar o processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil, considerando a formação de grupos e interesses comuns. Por essa razão, Recuero (2017) alertou que a cultura digital exige decisões individuais que, de algum modo, reverberam no espaço da coletividade. Assim, os docentes precisam analisar a intencionalidade do uso das tecnologias entre turmas infantis e avaliar quais informações ou imagens podem ser veículos de saberes significativos. Nesses termos, o trabalho pedagógico com as tecnologias não deve prescindir das interações entre os grupos, partindo da ideia de que “o ato de aprender é racional, mas também emocional, já que se vincula aos sentimentos, às emoções, aos marcadores somáticos que as representações visuais informam ao cérebro e o predisõem para as habilidades relacionais necessárias ao conhecimento”, de acordo com Souza e Nascimento (2020).

Aprendizagem e Interação Social

A aprendizagem e a construção do conhecimento são protagonizadas pelas interações entre os sujeitos a partir das relações sociais, para, em seguida, ocorrer a internalização por cada indivíduo. Do mundo externo para os processos internos e individuais. A esse respeito escreveu Vygotsky (1998): Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).

À luz do pensamento indicado, percebemos que o processo de aprendizagem se inicia na interação com os pares para, só depois, ser singularizado. Nesse sentido, o

contato com a família, com os membros da escola, com a comunidade e com a rede de amigos, faz com que o sujeito se reconheça numa estrutura social e histórica que influencia a construção de sua personalidade.

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. (Vygotski, 2009).

Ao analisarmos, na BNCC, como o letramento digital se apresenta nos *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Educação Infantil*, percebemos que o uso desse letramento pode contribuir para o processo de aprendizagem das crianças que estão iniciando a idade escolar e que a tecnologia pode ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, mas suas proposições no documento são pontuais, uma vez que na etapa da Educação Infantil as relações interativas, sociais, emocionais e afetivas devem receber maior atenção.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo [...] (Oliveira, 1992).

Nesse sentido, o uso das tecnologias digitais pode contribuir no trabalho pedagógico, mas assume posição secundária em relação às vivências proporcionadas no convívio com os semelhantes. A interação social e as aproximações infantis no espaço escolar não apenas favorecem a circulação de saberes e as descobertas do mundo, mas aparecem como elementos primordiais para o desenvolvimento das funções psicológicas, da socialização, caracterizando um movimento de assimilação e interpretação de saberes que se dá “de fora para dentro”, entendido numa sequência interativa que parte do contexto para a formação do indivíduo, produzindo trocas e experiências que alimentam a educação.

Considerações Finais

O aprender constitui um processo complexo, imbricado de demandas socioculturais e interferências advindas do contexto sociocultural. Com o advento das novas tecnologias, a aprendizagem passou a ser vista como algo não linear, mais flexível e que oferece novas possibilidades de acesso ao saber.

Ao relacionarmos, neste trabalho, os objetivos de aprendizagem voltados para o letramento digital à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) percebemos que esse tipo de letramento se apresenta no currículo da Educação Infantil como alternativa para as práticas pedagógicas.

É compreensível o uso das tecnologias digitais nas aulas que envolvem as práticas letradas, afinal, os meios digitais permeiam as atividades cotidianas. Porém, no currículo da Educação Infantil, as práticas de interação pessoal e social se mostram mais relevantes do que as interações em tela. Pensar nessa perspectiva demonstra uma preocupação e compromisso com o desenvolvimento integral da criança, relacionando a sociabilidade e a subjetividade, corroborando a visão de Vygotsky, citado em Oliveira (1992), quando afirmou que “[...] a vida social é um processo dinâmico, onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um [...]”.

Nos primeiros anos da infância a criança vive alguns marcos significativos quanto às possibilidades do desenvolvimento psicossocial. Assim, é importante que suas necessidades emocionais, afetivas e psicológicas sejam acolhidas no espaço escolar. Esse tipo de acolhimento só é possível através das interações humanas, que são dialógicas e formativas dando significado à vida social dos futuros indivíduos no processo civilizatório.

Referências

- Baltar, M. (2008). Letramento radiofônico na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, 8, 463-580.
- Buzato, M. E. K.. (2007) Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 1, 45-62.
- Cavallo, G., & Chartier, R. (2002). (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. Ática.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Três artigos que se completam*. Cortez.
- Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras.
- La Taille, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. Summus.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Oliveira, C., Moura, S. P., & Sousa, E. R. (2015). TIC's na educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, 7(1), 75-94.
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento*. Scipione.
- Pacheco, M. A. B. (2011) *Educação digital: Uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Federal de Uberlândia.
- Rojo, R. H. R., & Moura, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial.
- Secretaria de Educação Fundamental. (1998) *Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais da Educação Básica*.
- Silva, M. S. L. (2017). *Letramento digital na formação inicial do docente de letras no interior da Paraíba*. [Dissertação de Mestrado, não publicada]. Universidade Estadual da Paraíba.
- Soares, M. (1998). *Educação infantil: Alfabetização e letramento*. Autêntica.
- Soares, M. (2002) Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, 23(81), 143-162.
- Soares, M. (2009). *Letramento: Um tema em três gêneros* (3ª ed.). Autêntica.
- Souza, F. M., & Nascimento, R. N. A. ((2020). Linguagens híbridas na ambiência do WhatsApp. In J. C. S. Monteiro, M. Xavier & R. N. A. Nascimento (Orgs.). *As tecnologias digitais no processo formativo de uma geração de alunos conectados*. Mentis Abertas.
- Tfouni, L. (2006) *Letramento e alfabetização* (8ª ed.). Cortez.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Potencialidades do Cinema no Combate ao Bullying Homofóbico: O Letramento Queer no Espaço Escolar

Robéria Nádia Araújo Nascimento

Doutorado em Educação, Universidade Estadual da Paraíba
Docente, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil
rnadia81@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1806-0138>

Janailson da Silva Costa

Graduação em Biologia, Universidade Estadual Vale do Acaraú
Docente, Secretaria Municipal de Educação, Esperança, PB, Brasil
janailsonth@gmail.com <https://orcid.org/0009-0006-5967-9515>

Resumo

O texto visa apresentar uma proposta didático-pedagógica para o letramento queer a partir do uso do cinema em sala de aula. O objetivo é discutir estratégias de combate ao bullying homofóbico na escola (Street, 2014) a partir da sugestão de duas narrativas fílmicas para reflexão e debate do tema em sala de aula. São elas: Hoje eu quero voltar sozinho (Brasil, 2014) e o filme belga, Close (Bélgica, 2022). Do ponto de vista conceitual o enfoque se fundamenta na pedagogia queer (Louro, 2013) e no cinema como recurso pedagógico pertinente para discussão do bullying homofóbico (Tadeu, 2021). A revisão de literatura desenvolvida aponta que o letramento queer, via apropriação de filmes, pode contribuir de maneira significativa para uma escola que forma cidadãos conscientes das diferenças alertando, sobretudo, para as graves consequências das intolerâncias na vida social e no processo civilizatório.

Palavras-chave: Escola; Bullying Homofóbico; Cinema; Letramento Queer.

Abstract

The text aims to present a didactic-pedagogical proposal for queer literacy based on the use of cinema in the classroom. The objective is to discuss strategies to combat homophobic bullying at school (Street, 2014) based on the suggestion of two film narratives for reflection and debate on the topic in the classroom. They are: Today I want to go back alone (Brazil, 2014) and the Belgian film, Close (Belgium, 2022). From a conceptual point of view, the focus is based on queer pedagogy (Louro, 2013) and on cinema as a relevant pedagogical resource for discussing homophobic bullying (Tadeu, 2021). The developed literature review points out that queer literacy, via film appropriation, can contribute significantly to a school that forms citizens aware of differences, alerting, above all, to the serious consequences of intolerance in social life and in the civilising process.

Keywords: School; Homophobic Bullying; Movie Theatre; Queer Literacy.

Introdução

A partir dos estudos sobre letramentos sociais e escolares (Street, 2014) podemos entender que muitos dos constructos que compõem as personalidades dos adolescentes na ambiência educativa decorrem de suas relações extra escola. Isto é, os espaços da formação familiar, diversas vezes, são permeados por pensamentos preconceituosos e discriminatórios que não reconhecem as diferenças da vida social. Valores de ordem religiosa, por exemplo, podem influenciar a convivência expressando atitudes de intolerância.

Neste cenário, a escola reflete as questões de intolerância social sendo atravessada por conflitos e preconceitos, oriundos de um sistema patriarcal que se fundamenta na hegemonia do masculino. Conseqüentemente, são comuns no ambiente escolar expressões de bullying homofóbico que traduzem as discriminações em relação aos diferentes.

Por outro lado, as diretrizes curriculares atrelam a escola a um ensino tradicional que ocorre de maneira verticalizada sem ênfase às questões de bullying e de intolerâncias. Diante desta realidade, os docentes são impelidos a desenvolver estratégias de combate às discriminações. Dessa forma, norteados pelos letramentos sociais e escolares (Street, 2014) e pelos saberes da pedagogia queer (Louro, 2013), destacamos o cinema como recurso pedagógico no combate ao bullying homofóbico (Tadeu, 2021). Partimos do pressuposto de que as narrativas fílmicas oferecem potencialidades para a discussão dessa temática auxiliando a desconstrução de preconceitos no ambiente escolar.

Diversas manifestações de violência são contabilizadas nas escolas, porém o destaque ao bullying homofóbico é aqui privilegiado pelas graves ocorrências de agressões, tanto de ordem física e/ou psicológica, que geralmente são repetidas por longos períodos, e nas quais se evidencia um desequilíbrio de poder entre agressores e vítimas, cujas influências perversas são notadas desde a infância. Muitas crianças sofrem rejeições e abusos, e na adolescência as violências em torno das diferenças são até mesmo fatores de desistência da escola. No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE) em 2021 mostraram que a prática do bullying ameaça o cotidiano escolar. De acordo com o levantamento, aproximadamente 23% dos estudantes contaram ter sido vítimas e alvos constantes de provocações feitas por colegas. Confundido por brincadeiras ou insultos, o bullying nada tem de engraçado exigindo intervenções no ambiente escolar. As instituições educativas não são preparadas para lidarem com questões que, muitas vezes, são originadas no contexto familiar dos estudantes. Por isso, os docentes, que partilham a sala de aula com diferentes grupos, têm a responsabilidade de desenvolver modos de enfrentamento do problema, o que se constitui num desafio, que passa, principalmente, pela prevenção e informação sobre as diferenças que constituem a sociodiversidade no debate das consequências das intolerâncias para a vida coletiva no processo de formação civilizatória.

Outras abordagens sobre o bullying homofóbico seriam possíveis, mas aqui evidenciamos e defendemos o letramento queer, que se coaduna com o pensamento de uma pedagogia queer, cuja proposta é pensar a educação sob uma perspectiva não essencialista, não fundamentalista e não normatizadora no que tange à sexualidade e suas expressões. A pedagogia queer tem como objetivo introduzir no currículo escolar outros saberes, outras vozes, outros corpos e outras discursividades (Louro, 2013 e Silva, 2011) para o entendimento das singularidades das pessoas. Acreditamos, então, que a apropriação de filmes pode favorecer o letramento queer no ambiente escolar promovendo uma educação diferenciada e plural, que estimula o estudante ao debate e à aprendizagem de temáticas relevantes para a vida em sociedade (Kochhann et al 2016).

Nesta perspectiva, são sugeridos como recursos pedagógicos os filmes: Hoje eu quero voltar sozinho (Brasil, 2014) e o filme belga, Close (Bélgica, 2022). Embora as produções sejam ficcionais, a violência nas escolas, retratadas nessas narrativas, é um fato comum em distintas sociedades. Ambas as produções estão disponíveis na plataforma de streamings NETFLIX, o que torna sua utilização acessível entre docentes e estudantes. Como o cinema reflete contextos vivenciados pelos espectadores, as representações são colocadas a serviço do reconhecimento do público, em razão da verossimilhança. Nesse sentido, a correspondência com o mundo real amplia as possibilidades de identificação e empatia permitindo aos alunos posturas de se colocar no lugar do outro valorizando o respeito ao próximo com suas diferenças.

Lembramos que a apropriação de filmes na sala de aula requer um planejamento pedagógico para que os momentos de exibição não se limitem a meros recursos de entretenimento. Assim, a atuação docente deve ser estruturada de modo a colaborar para a formação dos estudantes ratificando os potenciais destes instrumentos para a aprendizagem social dos discentes e a expansão de suas visões críticas sobre as problemáticas abordadas.

Diante do exposto, este texto busca defender o letramento queer, através da apropriação do cinema como estratégia de combate ao bullying homofóbico, considerando esse aprendizado relevante para a construção de diálogos que trabalhem pela superação de preconceitos e contribuam para a conscientização das diferenças em meio à diversidade social.

Com esse propósito, as três seções articuladas abordam o bullying homofóbico na escola, o letramento queer e o cinema, a fim de propor o uso de filmes como recurso oportuno à violência escolar. O intuito é colaborar para uma prática docente que conscientize sobre os males da intolerância no curso do processo civilizatório.

O bullying homofóbico na escola

Antes de aprofundarmos a análise do bullying homofóbico, convém destacar que a palavra tem origem anglo-saxônica e representa as práticas de violência e vitimização entre pares. O prefixo *bully* denota característica associada à pessoa “valentona”, e o sufixo *ing* significa uma ação contínua. No ambiente escolar as ocorrências são notadas com mais ênfase nos intervalos das aulas, momentos em que os alunos estão mais próximos e encontram maior espaço para brincarem, bem como, também, expressarem gestos ou palavras de agressividade contra os colegas. As ofensas geralmente começam em tom de brincadeiras, que logo avançam para graves insultos. Os estudantes afetados costumam se isolar afastando-se dos encontros em grupos, o que traz grandes prejuízos às sociabilidades. São menosprezados características físicas, comportamentos afeminados, crenças religiosas ou traços inerentes às etnias.

As atividades recreativas possuem grande importância no desenvolvimento psicossocial e motor das crianças, assim como são oportunidades de interações para adolescentes e jovens. Entretanto, tais momentos são relegados à compreensão de

intervalo para alunos e professores como algo propício à falta de regras. Ou seja, como é sinônimo de pausa e “liberdade” para além das normas de ensino das salas de aula, não nos apercebemos da importância do poder educativo destes espaços, “pois não há atividades dirigidas, zonas atrativas, nem supervisão capaz de dar resposta às necessidades dos alunos” (Sousa et. All, 2011, p. 34). Dessa forma, as crianças e adolescentes inventam suas próprias brincadeiras que podem resultar em práticas de insultos e hostilidades entre iguais.

Como alguns docentes relativizam essas manifestações, fazem vista grossa para seus efeitos ou não dão importância às questões envolvidas, “na escola, o fenômeno bullying, muitas vezes, é identificado pelos profissionais da educação como algo que faz parte do momento da criança em forma de meras brincadeiras infantis” (SOUSA, et al, 2011, p.35). Contudo, a literatura especializada vem reforçando a importância da atenção a esses tipos de comportamento agressivos dos grupos com a finalidade de prevenir danos psicológicos aos estudantes vitimados por essas práticas, pois, além de provocarem o isolamento social, ainda podem ocasionar revides que ampliam a violência e os afastamentos.

Dentre as ações agressivas, o bullying homofóbico vem sendo detectado como grave problema em diversas instituições de ensino, sejam públicas ou privadas. Entretanto, atos cruéis e intimidadores entre alunos ou grupos maiores, por vezes, caracterizados por ataques físicos, contato pessoal, discussões ou brigas corriqueiras acabam reverberando em situações mais graves, como abandono da escola e, em casos mais extremos de interiorização da homofobia, podem levar as pessoas ao suicídio (António et al., 2012).

Portanto, observamos a necessidade de ajustes nas metodologias educacionais que sejam capazes de formatar um modelo de formação com foco nas subjetividades e no diálogo aberto e franco com os estudantes sobre o contexto da diversidade. Nesses termos, é preciso que a escola assuma sua função social de apoio à construção da consciência humana para promover uma educação de sensibilidade e acolhimento às diferenças tendo em vista a materialização dos direitos humanos.

Permitir que prática do bullying homofóbico seja silenciada ou simplesmente ignorada foge a esse modelo de formação humana. Assim, entender como essas violências operam no ambiente escolar é tarefa indispensável para os educadores.

Sabemos que das interações surgem os conflitos, e esses, por vezes, podem culminar em violências. Existem várias formas de agressão/violência, as de ordem física - ocasionada com socos, chutes, pontapés ou empurrões. E as violências verbais, que são os apelidos vexatórios, as humilhações em razão das características físicas ou comportamentais. Ainda existe o bullying relacional, aquele que ocorre quando uma criança ou adolescente faz tentativas de aproximação dos grupos na escola, mas são ignorados. Por último, destacamos o cyberbullying, modalidade em que as agressões são feitas por meios eletrônicos, através de mensagens com xingamentos e ofensas em redes sociais, o que expande a proporção das ameaças e dos constrangimentos, gerando até mesmo ações na justiça por danos morais ou medidas protetivas para as vítimas.

Na verdade, o bullying homofóbico “[...] é um tipo de bullying motivado pela orientação sexual ou identidade de gênero real ou percebida da vítima” (UNESCO, 2013, p.11). Trata-se de um problema que avança de forma global e que viola direitos de estudantes e professores, além de interferir na capacidade de muitos discentes de alcançar uma educação de boa qualidade. O silenciamento das vítimas, que de maneira abrupta são censuradas nos espaços coletivos, constrói um processo de dominação que coloca o indivíduo homossexual como um ser inferior, sem direito de reconhecimento (Ferrari, 2011). Outra consequência mencionada no relatório da UNESCO (2013) é a violação aos direitos humanos e ao direito à educação.

Numa sociedade patriarcal, que incentiva a hegemonia do masculino, os estudantes aprendem muito cedo a ridicularizar o próximo, caso ele não se adeque ao padrão de gênero e sexualidade arraigados pela cultura heteronormativa. Como afirma, Louro (2010a):

De uma forma observada e consentida na escola, a homofobia vai se infiltrando nos contatos interpessoais expressando-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição das pessoas ao ridículo e às agressões. Como se a homossexualidade fosse uma doença contagiosa, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais, já que a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é [...] um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar nos/das homossexuais, como pelos/as próprios/as (Louro, 2010a, p. 29).

Assim, trata-se de uma realidade que está presente na escola em inúmeros contextos, mesmo que de maneira velada, pois alguns comportamentos e regras existentes acabam gerando e incentivando atitudes dicotômicas de gênero e sexualidade entre os grupos. O simples fato de se referir na escola a algo como “coisa” de menino ou “coisa” de menina, ou estimular brincadeiras exclusivas para o feminino ou o masculino, abre espaço para atitudes de segregação.

Em consonância ao pensamento de distinção e exclusão dos diferentes, o bullying homofóbico afeta todos os educandos “não enquadrados” no padrão social heterossexistas, constituindo-se um dos tipos de importunação social mais comuns no ambiente escolar. Diante disso, defendemos a importância de se pensar em estratégias e recursos didáticos que se mostrem pertinentes para abordar tal temática na escola. O debate e a reflexão sobre as causas e a origem destas manifestações agressivas podem se mostrar importantes ferramentas no combate à intolerância nas instituições de ensino contribuindo para uma mudança nas mentalidades.

Contudo, debater e refletir sobre a intolerância no ambiente escolar não se apresenta como tarefa simples, por muitos motivos, seja pela pluralidade dos contextos educacionais, seja pela falta de formação docente, ou até mesmo pela disponibilidade do professor de abordar essa temática, porque alguns manifestam na sala de aula os preconceitos que eles mesmos aprenderam no espaço social. Fazemos nossas as palavras de Borrilo (2010), quando afirma que são essenciais ações pedagógicas que viabilizem a compreensão de que a homossexualidade é uma manifestação do pluralismo, e, por isso, é tão legítima quanto a heterossexualidade. Mas, para que ações aconteçam, é necessário fomentar iniciativas.

Partindo deste viés, e apontando um direcionamento que pode colaborar com a prática pedagógica, é que buscamos levar para a sala de aula informações sobre a homossexualidade de forma plural, no sentido de promover o debate e o respeito às diferenças. Portanto, a realidade de quem sofre homofobia não pode ser silenciada, pois essa violência é comum e traduz a dor da intolerância de sexualidade ou gênero no cotidiano escolar. Com a pretensão de abordar o tema, escolhemos as produções cinematográficas como recursos pedagógicos a fim de discutir o bullying homofóbico na sala de aula.

Para propor o uso do audiovisual no combate à intolerância de sexualidade e gênero, escolhemos duas obras fílmicas, uma do cinema internacional e outra de produção nacional. São elas: Hoje eu quero voltar sozinho (Brasil, 2014) e Close (Bélgica, 2022). No próximo tópico, apontaremos uma breve sinopse de cada uma delas para ratificar os seus potenciais didático-pedagógicos.

O Bullying Homofóbico Nas Produções Cinematográficas

Segundo Street (2014) devemos entender os letramentos como um conceito plural considerando-se a diversidade de alternativas para se aprender. Ou seja, é preciso se ater às diferentes realidades existentes na escola, uma vez que o ambiente educativo reflete os conhecimentos formados fora do ambiente escolar. Cabe à escola e aos seus integrantes pensar novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Pensando nisso, é que podemos enxergar no cinema um importante recurso para fomentar diálogos a respeito do bullying homofóbico na escola provocando novos saberes e partilhando conhecimentos. Por este motivo, podemos afirmar que “a experiência estética que o cinema nos proporciona também nos educa a sensibilidade, o olhar, e nos ajuda a perceber o mundo” (Míguez, 2021, p.56).

Diante do exposto, podemos agora nos debruçar a entender, como as produções cinematográficas podem potencializar e contribuir para inserção de debates e conscientização da homofobia na escola. Para isto, é importante entender como os filmes retratavam em suas narrativas, as personalidades queers, que hoje sofrem violência e discriminação pela sociedade.

Nos primórdios das produções cinematográficas, as narrativas audiovisuais traziam em seus roteiros a figura do homossexual como caricato, estereotipado, corriqueiramente fadado a comicidade, ou envolvendo perversidade e/ou psicopatia. Essas abordagens eram pretextos para alimentar estereótipos no espaço social que até hoje persistem. Mas, apesar disso, atualmente, há uma visível alteração na forma de tratar a homossexualidade nas representações fílmicas, o que Lacerda Júnior (2015) considera ser fruto das políticas afirmativas e de representação da diversidade sexual.

A partir desta nova roupagem que ganharam as tramas filmicas, com narrativas que humanizam as trajetórias de personagens LGBTQIAPN+²³, elencamos, aqui, duas obras que julgamos pertinentes para uso didático. A primeira produção com grande potencial para discussão do bullying homofóbico é de Daniel Ribeiro, Hoje eu quero voltar sozinho (Brasil, 2014). A trama retrata como o personagem principal Leonardo, que é um adolescente cego, deseja ser mais independente na vida. Além de lidar com suas limitações, também precisa se desvencilhar da superproteção da mãe. Mesmo assim, ele planeja fazer uma viagem de intercâmbio para seu crescimento pessoal. Porém, a chegada de Gabriel, um novo aluno na escola, desperta sentimentos até então desconhecidos.

Em meio a estes percalços cotidianos, Leonardo ainda é vítima de bullying homofóbico por seus colegas de sala, que fazem piadas de mal gosto, chegando até, em um dado momento da trama, em que o protagonista é jogado ao chão da escola, justamente em decorrência de uma destas “brincadeiras” de seus “colegas”.

O filme se mostra adequado para estudantes na faixa etária entre 14 e 16 anos de idade, pois com suavidade e delicadeza, Daniel Ribeiro aborda os temas bullying e homofobia. A película possibilita a inserção de relevantes debates em sala de aula, principalmente no tocante aos problemas sofridos pelas minorias nos ambientes escolares e no que tange aos estereótipos reproduzidos. Conforme ratifica Arthuso (2016), a trama de Daniel Ribeiro se apropria de estratégias de melodrama para abordar a inclusão das minorias no ambiente escolar, sobretudo as consequências do bullying.

Outro fator de destaque é que não há uma sexualização dos personagens, que ainda estão na fase das descobertas da adolescência. Para o autor, esse aspecto abre um leque de possibilidades para a reprodução da obra em distintos espaços educativos, uma vez que a intenção da narrativa é problematizar as consequências da intolerância na escola. Entretanto, é necessário que os docentes respeitem a classificação indicativa do filme exibindo em sala de aula de acordo com a faixa etária dos discentes, a fim de possibilitar maior compreensão da temática abordada.

²³ A sigla LGBTQIAPN+ engloba pessoas lésbicas, gays, bissexuais, trans, queer (questionando), intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/poli, não binárias e mais.

A segunda produção audiovisual proposta para utilização didática é o filme *Close* (Bélgica, 2022) do diretor Lukas Dhont. O filme se refere aos efeitos nefastos do bullying homofóbico, apresentando como esses se manifestam de maneira diferente na vida dos dois protagonistas. A trama começa registrando a amizade entre Léo (Eden Dambrine) e Rémi (Gustav De Waele), dois meninos que se conhecem desde a infância, e que passam a maior parte do tempo juntos, seja brincando, andando de bicicleta, ou até mesmo dormindo na mesma casa. Nem eles e nem a família de ambos enxerga algum problema nessa amizade, mas as coisas se transformam quando se inicia um novo ano escolar.

No colégio, a proximidade dos garotos chama atenção dos demais colegas, que começam a questioná-los se eles são um casal. Enquanto Rémi ignora os boatos, Léo nega veementemente e fica incomodado com tal situação. É a partir daí que ele começa a se afastar do amigo lentamente, sem dar muita explicação para sua atitude. Primeiro, ingressa em um time de hóquei, depois, não o espera para irem juntos à escola e assim vão surgindo outras desculpas para o seu suposto afastamento.

Tal distanciamento repentino magoa Rémi, que fica sem entender o que está acontecendo entre eles. Então, questiona o amigo, que não lhe dá mais explicações. Nesse contexto, o sentimento entre os garotos é afetado por várias mudanças: do amor de amigos à raiva, passando pela inveja e pela indiferença. Com o avançar da trama, Rémi, em razão do sofrimento, isola-se no banheiro de sua casa e comete suicídio.

É exposto, então, o lado mais sombrio da homofobia na escola. O suicídio desse personagem, além de muita comoção, gera uma gama de discussões em torno do silenciamento das emoções, fato que pode levar as vítimas de bullying a esse ponto trágico. Sofrem aqueles que conhecem e convivem com a vítima; sofre a sociedade, que se vê impelida a enfrentar essa problemática. A partir desta produção cinematográfica, é possível discutir no ambiente escolar como as ações discriminatórias são dolorosas e podem causar danos irreparáveis.

Narrativas como essas correlacionam conteúdos que envolvem a temática da sexualidade na adolescência a partir do enfoque da diversidade sexual. Por isso, a partir dos filmes, é possível levar os educandos a refletirem sobre as questões que envolvem as manifestações da homofobia e os comportamentos excludentes na sociedade. Ambos os filmes reforçam de maneira exemplar o papel da ficção no contexto escolar como rico

instrumento de combate à homofobia na escola. Nosso propósito é inspirar docentes para uma futura ação pedagógica junto aos educandos de modo a propiciar debates sobre a homofobia nas escolas, uma vez que a linguagem cinematográfica pode colaborar no entendimento dos jovens estudantes.

O Uso de Filmes no Trabalho de Superação do Bullying Homofóbico

A escola é um local propício para o debate das questões relacionadas à homofobia, pois como afirma Tessarioli (2013), as instituições de ensino têm um papel complementar à educação recebida pela família e aos letramentos sociais que acontecem durante a vida, corroborando com a educação informal e tendo possibilidade tanto de reafirmar, como de se contrapor às influências dos educandos. Assim, o cotidiano escolar pode favorecer a continuidade dos preconceitos ou auxiliar na ruptura de discriminações concebendo o respeito no espaço escolar para a consolidação de um convívio social pacífico.

Se a sociedade é permeada por preconceitos, urge, portanto, construir uma escola consciente da diversidade, a fim de se garantir que as minorias tenham uma cidadania plena, e isto começa pelo combate às intolerâncias. Nesse sentido, é preciso debater, em ambiente escolar, as questões relacionadas à homofobia, pois de ações dessa natureza dependem a garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos e sua dignidade na escola e fora dela. Somente o conhecimento acerca desses direitos possibilita o pertencimento à sociedade e a vivência de sua condição sexual sem que sofra violências por suas escolhas.

Os debates sobre os temas sexualidade e gênero na escola são constantemente evitados entre docentes e estudantes, num reflexo do pensamento conservador que avançou nos últimos quatro anos em nosso país. Mesmo com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para que ocorram na escola discussões sobre a sexualidade, o tema ainda é envolto em muitos tabus, constituindo-se alvo de inúmeros ataques políticos e de autoridades religiosas, que muitas vezes inviabilizam as discussões. É como se falar da questão tivesse um aspecto “doutrinário” despertando desconfortos e interditos em relação ao tema.

Junqueira (2009) menciona uma pesquisa realizada pela UNESCO, no ano de 2004, a respeito do perfil dos professores brasileiros. Dos cinco mil entrevistados, 59,7% consideram inadmissível a prática da relação homossexual; 21,2% não gostariam de ter vizinhos homossexuais (UNESCO, 2004, p. 144 a 146). Essa pesquisa aponta que muitos professores que atuam no Brasil apresentam comportamentos homofóbicos, já que se alinham ao discurso social da heteronormatividade e condenam qualquer forma de expressão sexual que destoe do modelo aceito como padrão hegemônico. Profissionais docentes que reproduzem em suas práticas educativas discursos preconceituosos em nome de religião, política ou valores tradicionais não atuam no combate à intolerância, visto que não sabem lidar com as diferenças de gênero. Esses professores mantêm na invisibilidade e no silenciamento sujeitos historicamente reprimidos e oprimidos em suas sexualidades alimentando as discriminações e os condicionamentos socioculturais.

Conforme estabelecem os PCNs do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a abordagem da orientação sexual na escola deve ser atrelada ao contexto histórico para debate de suas implicações.

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Orientação Sexual é que a escola trate da sexualidade como algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social. As crianças e adolescentes trazem noções e emoções sobre sexo, adquiridas em casa, em suas vivências e em suas relações pessoais, além do que recebem pelos meios de comunicação. A Orientação Sexual deve considerar esse repertório e possibilitar reflexão e debate, para que os alunos construam suas opiniões e façam suas escolhas (Brasil, 1998, p. 67).

Por este motivo, não é silenciar ou ignorar as questões, mas buscar novas estratégias para inserção da temática com ênfase nas consequências da intolerância no espaço escolar. Isto é urgente, visto que os estudantes buscam informações em muitas fontes, nem sempre confiáveis. Em decorrência das subinformações ou distorções provocadas por estigmas e preconceitos, a escola deve agir como instituição norteadora orientando sobre a realidade da diversidade sexual. Junqueira (2009) argumenta que o enfrentamento da homofobia na escola passa, também, pela elaboração e execução de pesquisas que atentem para os dados da violência homofóbica na educação brasileira,

pois tal iniciativa pode materializar ações de combate a essa prática. A formação docente deve ser aprendizado para o acolhimento e a valorização da diversidade. Portanto, novas atitudes na escola não nascem do improviso, nem repentinamente, mas são construídas processualmente, através da formação que repensa seus modos de atuar. Daí ser necessária uma formação que considere a diversidade de gênero e a sexualidade.

Mas sabemos o quando é difícil para os professores inserir temáticas tão sensíveis como a da homofobia em sala de aula. Por isso, acreditamos que as obras fílmicas apresentam um potencial significativo nesse processo de desconstrução dos estereótipos, uma vez que dão margem a reproduções do mundo social apresentando narrativas comuns a muitas pessoas que enfrentam as dores do preconceito.

Para que este potencial seja viabilizado, ancoramo-nos no que afirma Domingues (2017), quando assinala que é importante observar que a utilização pedagógica dos filmes agrega valor às aulas tradicionais, podendo reforçar ou ilustrar os conteúdos curriculares. Portanto, a atividade com filmes em sala de aula deve ser acompanhada de um planejamento para determinar suas finalidades de modo que a experiência possibilite aprendizados contextualizados.

Dessa forma, é necessário que o professor atue como mediador do conhecimento, levando o estudante a aprender a pensar, a questionar e a refletir, e não simplesmente receber passivamente as informações (Bulgraen, 2010). Posicionar-se é muito importante no combate a qualquer tipo de preconceito, pois aquele que pensa por si mesmo e é capaz de formar suas próprias opiniões, dificilmente concorda com ideias previamente concebidas, ou legitima os preconceitos repassados por gerações.

Os filmes são poderosas fontes de ensino-aprendizagem e, se usados de forma correta, traz inúmeros benefícios, especialmente por traduzir situações complexas, tornar assuntos e temas não compreendidos em algo de fácil compreensão (Kochhann et al., 2016). Na mesma direção, Souza (2006, p. 9) entende que “[...] o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos, enriquecimento cultural”.

Costa (1987), por sua vez, considera que as narrativas fílmicas, além de cultura, arte e entretenimento, são também vitrines e espelhos, pois permitem a observação das mais diversas realidades, além de possibilitar que os espectadores se reconheçam nas

cenar e nos personagens. Isso torna um filme um válido dispositivo pedagógico, já que as produções cinematográficas podem ser avaliadas como textos, agregando imagens em movimento que exemplificam as temáticas causando identificação e comoção em quem assiste (Duarte, 2002).

Assim, o cinema traz amplas possibilidades educativas pelo fato de sua “leitura” de mundo ir além daquela propiciada por um texto didático. As linguagens visual, verbal e sonora, além do enredo e dos personagens, há também os efeitos visuais e sonoros que, lidos e analisados por quem assiste, produzem diferentes pontos de vista (Christofoletti, 2009).

Desse modo, os filmes são ferramentas interpretativas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem ao retratarem a diversidade do mundo, e, por meio de uma linguagem sedutora e sutil, estimulam reflexões com finalidades pedagógicas (Oliveira et al., 2012).

Considerações Finais

O propósito de utilização do cinema como ferramenta didático-pedagógica para letramento sobre o bullying homofóbico é uma das maneiras discursivas de efetivar a produção do conhecimento na educação. Pode auxiliar, ainda, na reflexão e mudança de condicionamentos nocivos que reverberam conflitos e violências. As questões relacionadas ao bullying, na maior parte dos casos, são derivadas de preconceitos repassados por gerações, o que enrijece a compreensão dos indivíduos sobre a diversidade e impede sua aceitação sobre outras condições humanas existentes. Se a família, a Igreja e a escola são instituições formadoras de novos cidadãos, precisam ser ressignificadas no sentido de sustentar a vida coletiva em bases de respeito para que os direitos humanos sejam respeitados.

A violência homofóbica não é ficção; ela está perto, e tem nomes e rostos. Nas nossas práticas educativas é possível encontrar estudantes excluídos e insultados devido à sua orientação sexual. Crianças e adolescentes que ainda não compreendem os significados de uma identidade sexual são agredidos física e psicologicamente no espaço escolar, em razão das demonstrações de comportamentos afeminados, quando meninos,

e masculinizados, quando meninas. São indivíduos discriminados na escola antes mesmo de se perceberem ou se entenderem como gays ou lésbicas. Urge, então, enfrentar o desconhecimento a partir da sala de aula.

Nesse intuito, as duas produções do cinema sugeridas funcionam como aportes na difícil missão de discutir a homofobia na escola e prioritariamente atuar na prevenção das agressões, inspirando um ambiente escolar seguro para os educandos. Mas é preciso que os filmes sejam acompanhados de um planejamento pedagógico para que possam alcançar os propósitos formativos. Enfim, a apropriação do cinema em sala de aula deve ultrapassar os limites do entretenimento a fim de explorar o seu máximo potencial discursivo e reflexivo na direção de uma escola acolhedora e capaz de ensinar/praticar o sentido da alteridade.

Referências

António, R. et al. (2012). Homophobic bullying in school context in Portugal. *Psicologia*, 26(1), 17-32.

Borrilo, D. (2010). *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Autêntica.

Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1(4), 30-38.

Christofoletti, R. (2009). Filmes na sala de aula: Recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? *Revista de Educação*, 34(3), 603-616.

Costa, A. (1987). *Compreender o cinema*. Editora Globo.

Duarte, R. (2002). *Cinema e educação*. Autêntica.

Ferrari, A. (2003). Revisando o passado e construindo o presente: O movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, 1(25), 105-115.

Freire, Paulo. (1989). *A importância de ler*. Cortez.

Junqueira, R. D. (2009). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. UNESCO.

Kochhann, A. et al. (2016). A importância do filme em sala de aula e o Guia GEFOP: Uma proposta didático-metodológica mediante a extensão universitária e pesquisa. In *Anais III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG — Inovação: Inclusão Social e Direitos*. Universidade Estadual de Goiás.

Louro, G. L. (2010b). Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In G. L. Louro, J. Felipe, & D. V. Goellner (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Vozes.

Oliveira, P. M. P. et al. (2012). Uso do filme como estratégia de ensino-aprendizagem sobre pessoas com deficiência: Percepção de alunos de enfermagem. *Esc. Anna Nery*, 16(2), 297-305.

Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Tema Transversal Orientação Sexual. MEC.

Sousa, A. L. A., Queiroga, C. V. A., & Timóteo, L. M. (2006). O papel da escola no enfrentamento da homofobia. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(Supl.), 408-419.

Street, Brian. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, (M. Bagno, Trad.). Parábola.

Tessarioll, G. M. (2013). Todos a favor da educação sexual. In H. C. F. Ribeiro et al. (Eds.). *As minhas, as suas, as nossas sexualidades*. CEPCoS.

UNESCO (2013). *Resposta do setor de educação ao bullying homofóbico*.