

ORGANIZADORES

Elisafran de Menezes Lemos da Silva

Lázaro Rodrigues Tavares

Leonardo Rafael Medeiros

# NOVOS LETRAMENTOS, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES



ORGANIZADORES

Elisafran de Menezes Lemos da Silva

Lázaro Rodrigues Tavares

Leonardo Rafael Medeiros

# NOVOS LETRAMENTOS, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES



2021  
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

*Universidade Católica do Paraná, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Alexandre Antonio Timbane

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Alexandre Silva Santos Filho

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

*Universidade Estadual da Bahia, Brasil*

Aline Pires de Moraes

*Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Carolina Machado Ferrari

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Andre Luiz Alvarenga de Souza

*Emill Brunner World University, Estados Unidos*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Beatriz Braga Bezerra

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Breno de Oliveira Ferreira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Carla Wanessa Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Daniel Nascimento e Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Delton Aparecido Felipe

*Universidade Estadual de Maringá, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Doris Roncareli

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Edson da Silva

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Emanuel Cesar Pires Assis

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Erika Viviane Costa Vieira  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Everly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica  
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegling  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thiago Guerreiro Bastos  
*Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Walter de Carvalho Braga Júnior  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emídia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

André Luis Cardoso Tropiano  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

André Ricardo Gan  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabriely Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoço Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecilia Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cintia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fabício Tonetto Londero  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Glauco Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeanne Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Maurício José de Souza Neto  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Efe_Madrid, Studiogstock - Freepik.com
Revisão	Os Organizadores
Organizadores	Elisafra de Menezes Lemos da Silva Lázaro Rodrigues Tavares Leonardo Rafael Medeiros

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N945 Novos letramentos, formação e prática docentes. Elisafran de Menezes Lemos da Silva, Lázaro Rodrigues Tavares Leonardo Rafael Medeiros - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 228p..

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-65-5939-318-3 (eBook)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Letramentos. 4. Libras. 5. Ensino. I. Silva, Elisafran de Menezes Lemos da. II. Tavares, Lázaro Rodrigues. III. Medeiros, Leonardo Rafael. IV. Título.

CDU: 371.13  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.183

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
livro@pimentacultural.com  
www.pimentacultural.com



2 0 2 1

# SUMÁRIO

Apresentação..... 13

Capítulo 1

## **Novos letramentos e perspectivas para o ensino de Biologia:**

o uso de gêneros multimodais ..... 18

*New literacies and perspectives for teaching  
Biology: the use of multimodal genres*

*Lázaro Rodrigues Tavares  
Leonardo Rafael Medeiros*

Capítulo 2

**A interdisciplinaridade na construção  
do conhecimento no cenário do ensino remoto ..... 34**

*Interdisciplinarity in knowledge construction  
in the remote learning scenario*

*Aline Peixoto Bezerra  
Francisca Nadja Almeida do Carmo*

Capítulo 3

**Ensino remoto e letramento digital  
do professor em tempos de pandemia:  
uma relação entre a teoria e a prática..... 57**

*Remote teaching and teacher digital literacy  
in times of pandemic: a relationship between  
theory and practice*

*Elisafran de Menezes Lemos da Silva  
Francisca Rebeca de Lima Xavier*



Capítulo 4

**Multiletramentos no Ensino Médio e Tecnológico  
do IFRN Campus Ipangaçu: uma visão discente  
sobre a disciplina de língua portuguesa ..... 74**

*Multiliteracies in secondary and technological education  
at IFRN Campus Ipangaçu: a student's view  
of the Portuguese language discipline*

Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças

Capítulo 5

**Literacia ou letramento? uma análise  
das concepções do programa “conta pra mim” ..... 93**

*Literacy or Literacy? An analysis  
of the conceptions of the “tell me” program*

Isa Franciele Mendes da Silva  
Monique Alves Vitorino

Capítulo 6

**O uso das novas tecnologias  
e suas contribuições para a educação..... 111**

*The use of new technologies and their  
contributions to education*

Maria Suzana de Oliveira Pinheiro Menezes  
Débora Katiene Praxedes Costa Morais



Capítulo 7

**Educação inclusiva no ensino superior:**

acessibilidade comunicacional em libras

de novos letramentos para alunos

com e sem surdez nas aulas remotas ..... 129

*Inclusive education in higher education:  
communication accessibility in libras of new literacies  
for students with and without deafness in remote classes*

Geraldo Venceslau de Lima Júnior

Karine Martins Cunha Venceslau

Maria de Lourdes Leite Paiva

Capítulo 8

**Base nacional comum curricular (BNCC)  
e multiletramentos na formação continuada  
de professores:** uma reflexão sobre

os componentes “por quê”, “o quê” e “como” ..... 144

*Base nacional comum curricular (BNCC)  
and multiliteracies in the continuing education  
of teachers: a reflection on the components  
“why”, “what” and “how”*

Assuério Marcos Alves

Elisafran de Menezes Lemos da Silva

Capítulo 9

**Letramentos e formação de professores:**

os desafios e as perspectivas para o ensino remoto ..... 167

*Literacy and teacher education: challenges  
and perspectives for remote learning*

Sâmia Araújo dos Santos

Jariza Augusto Rodrigues



Capítulo 10

**O lugar da Literatura na escola e a formação**

**literária de professor(a)s: sacralização,  
banalização ou reinvenção? ..... 184**

*The place of Literature at school  
and the literary formation of teachers:  
sacralization, banalization or reinvention?*

*Cleudene de Oliveira Aragão*

Capítulo 11

**Um estudo comparativo entre as obras**

**“Eva Luna” e “Contos de Eva Luna”,  
de Isabel Allende: O papel transformador da palavra ..... 199**

*A comparative study between the works  
“Eva Luna” and “Contos de Eva Luna”,  
by Isabel Allende: The transforming role of the Word*

*Maria Ocenéia dos Santos Rocha*

*Cleudene de Oliveira Aragão*

**Sobre a organizadora e os organizadores ..... 219**

**Sobre os autores e as autoras ..... 221**

**Índice remissivo ..... 226**



## APRESENTAÇÃO

O termo “letramento”, hoje tão recorrente nos domínios da educação e do ensino, começou a ser utilizado no Brasil na década de 80, em decorrência da percepção de que as ações de alfabetização já estavam trazendo resultados profícuos. O significado do termo vem, porém, ganhando contornos cada vez mais amplos nesses mais de quarenta anos em que tem sido objeto de estudos e experiências, o que é compreensível diante das mudanças constantes que se operam no contexto social, das necessidades que se impõem aos indivíduos para sua atuação como atores do mercado de trabalho e para sua proatividade como cidadãos que devem cumprir deveres, exigir direitos, refletir sobre o mundo e transformá-lo para sua inclusão sociopolítica e econômica.

É nessa dimensão de expectativas que o letramento vai muito além da concepção de fazer o indivíduo capaz de ler e escrever. Madga Soares e Antônio Batista, em seu livro “Alfabetização e letramento: caderno do professor”, ao definirem letramento como “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”, ampliam seu alcance, uma vez que, em vez de se limitarem à condição adquirida por alguém para ler e escrever, valem-se da amplitude dos termos “conhecimentos”, “atitudes” e “capacidades”.

Situando-se a definição dos autores no macrocontexto social, tem-se um rol de inúmeras práticas que exigem dos indivíduos esses conhecimentos, atitudes e capacidades, rol que se amplia e se altera à medida que se dinamizam culturas, valores, invenções, mercados e atividades, podendo-se entender, assim, a razão precípua de tanto se ouvir e de tanto se ler sobre “novos letramentos”. É por isso que é constante hoje a exigência do letramento digital, por exemplo, bem como é reconhecida a relevância do letramento literário, do jurídico e

do político, entre tantos outros. Todos eles devem adentrar ao universo escolar e devem despertar estudos no ambiente acadêmico em maiores proporções e profundidade, ocupando discussões vinculadas à formação inicial e continuada de docentes.

No cerne de tal conjuntura, surge este livro, cujos capítulos resultam de reflexões, estudos, pesquisas de professores cômicos de que letramentos precisam ser expandidos em suas várias vertentes, de que docentes têm papel fundamental nessa expansão e de que esta precisa fazer parte de sua formação, que, como o letramento, não se encerra, pois se constrói e se reconstrói a cada momento da história. Uma breve descrição dos capítulos já confirma ao leitor o intuito dos autores.

O capítulo **Novos letramentos e perspectivas para o ensino de Biologia: o uso de gêneros multimodais**, de autoria de Lázaro Rodrigues Tavares e Leonardo Rafael Medeiros, traz uma proposta didática interventiva para o ensino de Biologia através de gêneros multimodais e de múltiplas linguagens. Trata de como, com a utilização de diversas semioses, alunos podem apresentar maior facilidade em sua aprendizagem significativa. Além disso, mostra como a experiência vivenciada pode conferir dinamismo e interatividade a aulas e revela a importância do protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem.

Aline Peixoto Bezerra e Francisca Nadja Almeida do Carmo, por sua vez, em **A interdisciplinaridade na construção do conhecimento no cenário do ensino remoto**, tratam de uma intervenção pedagógica que tem como objetivo articular os conhecimentos específicos dos campos de ensino da Língua Portuguesa com os da Biologia e atentam para histórias em quadrinhos e reprodução humana.

Ao abordar o **Ensino remoto e letramento digital do professor em tempos de pandemia: uma relação entre a teoria e a prática**, Elisafran de Menezes Lemos da Silva e Francisca Rebeca de Lima Xavier expõem considerações sobre letramento e letramento digital. As auto-

ras investigam o perfil e o letramento digital de professores que tiveram que se adaptar às novas formas de ensino tecnológico impostas remotamente, sobretudo com o acesso a ferramentas digitais e seu uso.

No capítulo intitulado **Multiletramentos no Ensino Médio e Tecnológico do IFRN *campus* Ipangaçu: uma visão discente sobre a disciplina de língua portuguesa**, Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças aborda a temática com objetivo de mapear o uso de TICs em sala de aula num contexto anterior ao da pandemia da COVID-19 e de realçar a necessidade de ressignificação das práticas docentes no que se refere a multiletramentos e trabalho com as TICs na disciplina de Língua Portuguesa.

Em **“Literacia ou letramento? Uma análise das concepções do programa “Conta pra mim”**”, Isa Franciele Mendes da Silva e Monique Alves Vitorino tecem considerações acerca de como o letramento é enfocado pelo programa “Conta pra mim”, do MEC. A pesquisa objetivou investigar dentro do documento “Conta pra mim: guia de literacia familiar” o apagamento do conceito de letramento, observando como essa política de alfabetização se desenvolve desconsiderando tal conceito e seus estudos desenvolvidos no Brasil.

No próximo capítulo, as autoras Maria Suzana de Oliveira Piniheiro Menezes e Débora Katiene Praxedes Costa Moraes investigam sobre **O uso das novas tecnologias e suas contribuições para a educação**. Têm como objetivo reconhecer as contribuições do uso das tecnologias móveis para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica e evidenciar que é possível ensinar por meio das novas tecnologias, uma vez que estas possuem diversas funcionalidades que podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos.

Já em **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Acessibilidade Comunicacional em Libras de novos letramentos para alunos com e sem surdez nas aulas remotas**, de Geraldo Venceslau de Lima

Júnior, Karine Martins Cunha Venceslau e Maria de Lourdes Leite Paiva, os autores trazem uma compreensão de como acontece o ensino do letramento nas aulas remotas numa perspectiva inclusiva, a partir da análise e da percepção de aprendizagem de alunos com surdez diante da limitação na comunicação dos docentes para o ensino-aprendizagem sem a presença do tradutor/intérprete.

Outra contribuição vem de Assuério Marcos Alves e Elisafran de Menezes Lemos da Silva, que discutem a formação continuada de professores a partir das dimensões sociais do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Em **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Multiletramentos na formação continuada de professores: uma reflexão sobre os componentes “por quê”, “o quê” e “como”**, os autores buscam responder a relevantes questões e evidenciam que a referida formação não é somente pertinente, mas também promissora.

No trabalho intitulado **Letramentos e Formação de Professores: os desafios e as perspectivas para o ensino remoto**, Sâmia Araújo dos Santos e Jariza Augusto Rodrigues apresentam uma discussão sobre o texto como evento voltado para o letramento como prática social, em consonância com os desafios e as perspectivas para o ensino remoto trazidos para o universo escolar pela COVID-19. Trazem reflexões sobre o texto como evento, letramento, formação continuada e o contexto das tecnologias digitais na sala de aula em interação com os alunos. Ademais, apresentam uma sugestão de gamificação como estratégia de ensino e engajamento dos alunos na aprendizagem para a compreensão leitora no ensino médio.

Cleudene de Oliveira Aragão, em **O lugar da Literatura na escola e a formação literária de professor(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção?** traz uma reflexão sobre o tema e destaca a possibilidade de um modelo que contemple a formação de professores de literatura na universidade para que atuem na formação de leitores literários. A autora crê que o caminho para revitalizar a presença da Literatura nas es-

colas brasileiras passa pela reinvenção tanto das concepções sobre ela, na formação inicial dos professores, como do que acreditamos que seja o papel da Literatura em nossas vidas e, por conseguinte, na escola.

No último capítulo desta obra, a mesma autora, em outro capítulo, escreve com Maria Ocenéia dos Santos Rocha sobre Um estudo comparativo entre as obras “**Eva Luna**” e “**Contos de Eva Luna**”, de **Isabel Allende: O papel transformador da Palavra**. Para traçar a comparação a que se propõem, Aragão e Rocha analisam a personagem Eva Luna na primeira obra desde quando começa a contar histórias até quando escreve uma telenovela. Já na segunda, resgatam personagens encontradas na primeira e chamam atenção para o poder transformador da palavra na vida da protagonista, demais personagens e sociedade.

Acreditamos que este conjunto de contribuições poderá despertar uma nova geração no que diz respeito aos novos letramentos, a formação docente inicial e continuada para o ensino de línguas e de literatura, bem como para possibilidades de estudos e práticas de ensino interdisciplinares. Agradecemos a leitura atenta e crítica da obra e esperamos que a aproveitem bem!

Boa leitura!

Abraço fraterno em todos os colegas docentes!

**Leonardo Rafael Medeiros**

**Ritacy de Azevedo Teles**

# 1

*Lázaro Rodrigues Tavares*

*Leonardo Rafael Medeiros*

## **NOVOS LETRAMENTOS E PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA:**

o uso de gêneros multimodais

## **NEW LITERACIES AND PERSPECTIVES FOR TEACHING BIOLOGY:**

*the use of multimodal genres*



## INTRODUÇÃO

O estudo sobre os gêneros não é algo novo e, diante das diversas abordagens e epistemologias, tem-se ampliado a sua utilização nos mais variados campos disciplinares e domínios discursivos: público, privado, digital, acadêmico, profissional e, especialmente, escolar (MARCUSCHI, 2008). Esses domínios são designados por Bakhtin (2003), em seu ensaio “Os gêneros do discurso”, como uma esfera de comunicação, ou seja, “um espaço onde se realizam atos ou atividades humanas através da linguagem” (ARAÚJO, 2021, p. 66).

Na década de 90, ganharam espaço as questões de natureza etnográfica, cujas consequências se refletiram no fortalecimento dos usos das habilidades de leitura e escrita dentro da sociedade. Nesse contexto, o ensino sofreu grandes transformações, especialmente diante do excessivo uso das novas tecnologias, influenciados pelos processos globalizantes, os quais aproximaram os indivíduos e possibilitaram uma sociedade extremamente letrada (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Na busca da compreensão de como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) afetam a linguagem e as práticas escolares, emerge uma nova perspectiva para a concretização do aprendizado. As mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam variados caminhos no que se refere às práticas pedagógicas, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Estamos inseridos em um cenário de novos hábitos e valores e, principalmente, de diferentes maneiras de interação, por exemplo, a virtual. É com base nessas transformações que surge a teoria dos *multiletrados* ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

Recentemente, os conceitos em torno dos Novos Letramentos se alinharam a uma noção da linguagem humana como prática social – atravessada por crenças, valores, desejos e relações sociais (FERNANDES,

2007) – bem como ao entendimento de que é fundamental possibilitar aos discentes um ensino mais crítico, visando, assim, mudanças sociais. Em resumo, há uma proposta de distanciar os discentes de concepções teórico-metodológicas mais antigas, nas quais os alunos eram vistos como passivos e meros “recipientes”, cujo papel consistia em memorizar e reproduzir o que recebiam do professor como verdade única.

As práticas sociais ditam a maioria das abordagens de ensino nas escolas e, há décadas, os docentes se debruçam sobre pesquisas em busca de consolidar uma pedagogia para a formação de sentidos, que seja percebida como “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 2). Nessa perspectiva, notamos a importância de se trabalhar com projetos que usem os gêneros como um meio para se aprender conteúdos de forma interdisciplinar, organizando o currículo escolar de modo mais flexível, dinâmico e atraente, funcionando, também, como um recurso transformador da aprendizagem.

Desse modo, as ações sociais devem chegar à aprendizagem de todas as disciplinas, dentre elas, a de Biologia, a qual será o foco do nosso estudo. O intuito da pesquisa é descrever uma prática interventiva a partir da realização de atividades que envolveram a utilização de gêneros multimodais por parte dos alunos de uma turma de Ensino Médio Técnico, modalidade Integrada, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Ipangaçu, para o ensino de divisão celular na disciplina de Biologia.

Finalizadas as considerações gerais acerca de nosso estudo, apresentamos, a seguir, a discussão teórica dos fundamentos que sustentaram nossa produção. Em seguida, trazemos informações sobre o tipo de pesquisa, bem como todo o percurso metodológico adotado. Depois, discutiremos os resultados encontrados e, por fim, tecemos as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O avanço dos estudos sobre multiletramentos e cultura digital (COPE; KALANTZIS, 2000) evidenciou que os letramentos se configuraram como um conjunto de práticas sociais e, portanto, passaram a substituir “a noção tradicional de letramento por uma abordagem sociocultural” (GEE, 2008, p. 67). Além disso, conforme Larson e Marsch (2005), as pesquisas em torno dos novos letramentos notam essas complexas práticas sociais a partir de um viés crítico, baseadas em interações sociais diárias em contextos específicos.

A Teoria dos Multiletramentos de Cope e Kalantzis (2000) emerge, portanto, como uma abordagem alternativa ao ensino tradicional. A escola começou a considerar um cenário de novas práticas de letramento para formar jovens capazes de interagir em sociedade através de uma multiplicidade de canais de comunicação. Nesse cenário, as TDICs ganharam destaque nas práticas escolares, estabelecendo, assim, perspectivas metodológicas mais inovadoras. Snyder (2009) aponta que, apesar de as habilidades e o conhecimento do letramento impresso serem essenciais, eles não são suficientes para dar conta de atender as necessidades de jovens que vivem em uma sociedade pós-moderna, uma sociedade de informação em rede.

A partir desses conceitos, percebemos os benefícios da cultura digital no contexto escolar, ao oportunizar o estudante participar de comunidades de aprendizagem e não ficar isolado, ou seja, somente restrito ao contexto de sala de aula. A cultura digital precisa ser reconhecida, pela escola, com a incorporação das tecnologias ao currículo, como recurso pedagógico que favoreça o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2019).

O sucesso da cultura digital atrelado à cultura juvenil já se faz presente dentro e fora da escola, visto que boa parte dos alunos são

“nativos digitais” (PRENSKY, 2001), em outras palavras, já nasceram imersos na esfera das novas tecnologias. As TDICs, que são vistas como ferramentas mediadoras da aprendizagem dos nativos digitais, possibilitaram mudanças no modo de interação social e, conseqüentemente, o surgimento dos novos letramentos (STREET, 1984), que abarcam uma noção de linguagem como prática social. É importante destacar que, apesar das interações sociais estarem presentes na sociedade contemporânea, a cultura digital ainda se faz pouco evidente dentro da escola.

O livro “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos”, de Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa (2015), nos convida a uma reflexão sobre práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais. A autora reforça o fato de que os letramentos digitais da hipermodernidade na escola focam nas produções dos alunos, nas estratégias dos professores, nas habilidades e competências içadas pelas prescrições, nos gêneros, nas práticas e nos procedimentos hipermodernos, que são multimodais, complexos e digitais.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), esse cenário representa uma evolução, sobretudo no uso das TDICs, a partir da imagem, do som, da animação e da combinação dessas semioses. Tendo isso em vista, tanto a diversidade cultural quanto a variedade de linguagens na escola devem ser trabalhadas a partir de uma pedagogia de multiletramentos. É necessário que os docentes vislumbrem as transformações da sociedade nas formas de comunicação (hábitos, valores e formas de interação) e na multiplicidade de canais. Portanto, a instrução, a partir da pedagogia de multiletramentos, permite uma transformação nos alunos que passam de consumidores acríticos à analistas críticos.

Há a necessidade de se trabalhar, em sala de aula, os princípios da pluralidade cultural e da diversidade de linguagens juvenis, sendo assim, o ensino a partir de recursos multissemióticos e a utilização de recursos tecnológicos exercem um papel fundamental. O ensino deve ser feito através de atividades que realmente preparem

o aluno para as diversas práticas sociais, pois, desse modo, além de torná-lo mais crítico para uma atuação significativa no meio em que vive, estaremos favorecendo autonomia e desenvolvimento a cidadãos multiletrados em uma era hipermoderna.

## METODOLOGIA

### Tipo de pesquisa

O presente artigo é um estudo de caso que se caracteriza como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e natureza aplicada (GIL, 2008), desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Ipanguaçu (IFRN/IP), no mês de fevereiro de 2021, de forma remota. A turma escolhida para a aplicação deste estudo foi a do 3º ano do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, modalidade Integrada, que apresentava 31 alunos regularmente matriculados, dos quais 19 eram do sexo masculino e 12 eram do sexo feminino.

Os discentes do IFRN/IP receberam auxílios tanto de conectividade quanto de equipamentos eletrônicos, possibilitando, assim, que o máximo de estudantes tivesse condições para acompanhar as aulas do ensino remoto. Antes da realização desta pesquisa, foi feito um levantamento dos estudantes quanto ao acesso às ferramentas digitais, para assegurar que todos pudessem participar.

A proposta apresentada neste estudo foi desenvolvida durante a disciplina de Biologia e se caracteriza como interventiva, pois corresponde a “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que

delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58).

## ETAPAS METODOLÓGICAS

A intervenção para realização desta pesquisa na turma foi dividida em dois momentos: um assíncrono e outro síncrono. No momento assíncrono, foram disponibilizadas duas videoaulas expositivas sobre o assunto “divisão celular (mitose e meiose)” no ambiente virtual de aprendizagem do *Google Classroom*. Além disso, a turma foi orientada a se dividir previamente em seis grupos de cinco a seis integrantes cada, e a elaborar a construção dos gêneros em suas mais variadas semioses. Os gêneros produzidos pelos alunos deveriam abordar, integral ou parcialmente, o assunto divisão celular, os quais precisariam ser apresentados no momento síncrono. A apresentação pôde ser escolhida a partir de qualquer gênero que evidenciasse as múltiplas linguagens disponíveis, tais como: paródia, meme, vídeo curto, tirinha, desenho etc e, para isso, os alunos ficaram livres para escolherem o software que desejassem (Quadro 1).

**Quadro 1: Escolha dos assuntos de divisão celular, tipos de modalidade e softwares pelos estudantes.**

Grupos	Assunto	Tipo de apresentação	Ferramenta
1	Intérfase e Mitose	Paródia	–
2	Metáfase I e Anáfase I	Tirinha	PowerPaint
3	Etapas da mitose	Vídeo curto	<i>TikTok</i>
4	Mitose vs Meiose	Vídeo curto	<i>TikTok</i>
5	Etapas da mitose	Vídeo curto	<i>TikTok</i>
6	Meiose II	Tirinha	<i>Paint</i>

Fonte: Própria (2021).

Durante o momento síncrono, realizado no *Google Meet* com duração de 90 minutos, inicialmente as dúvidas dos estudantes foram sanadas, bem como comentários adicionais sobre o assunto foram feitos, para consolidar o conteúdo. Em seguida, foi realizada uma rápida atividade de revisão, contendo imagens das etapas de divisão celular, as quais os discentes precisavam identificá-las corretamente, para, assim, garantir que todas as dúvidas foram elucidadas. Por último, os grupos foram convidados a socializarem as produções com os demais colegas. Além da apresentação, os grupos foram orientados a realizar um breve comentário sobre o assunto abordado na apresentação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de se trabalhar atividades sobre divisão celular a partir da utilização de diferentes gêneros textuais se mostrou bastante positiva e exitosa. Além de ter sido possível a verificação da aprendizagem sobre os conteúdos, a atividade estimulou os alunos a usarem a criatividade, bem como proporcionou um momento lúdico, divertido e descontraído.

Como os alunos tiveram certa liberdade para escolher o tipo de recurso a ser utilizado na apresentação, bem como o foco dentro do assunto de divisão celular que eles gostariam de atribuir, obtivemos uma heterogeneidade nas apresentações, sendo possível contemplar todo o assunto (mitose, meiose I e meiose II). Alguns grupos optaram por abordar de uma forma mais geral ou comparar os processos de mitose e meiose, ao passo que outros decidiram enfatizar alguma etapa específica desses eventos.

O grupo 2, por exemplo, escolheu representar, sob a forma de uma tirinha, duas etapas específicas da meiose I: a metáfase I e a anáfase I (Figura 1). Nas imagens, os alunos evidenciaram o *crossing-over* (permutação) – que ocorre em uma fase anterior (prófase I) – entre um

par de cromossomos homólogos (“Craudinha” e “Clodossomo”), os quais se encontram na região equatorial da célula para formar a placa metafásica, caracterizando, assim, a metáfase I (Figura 1A). Em seguida, o encontro é interrompido com a separação desses cromossomos homólogos pela ação dos fusos meióticos na anáfase I (Figura 1B).

O grupo 2 mostrou, através do uso da tirinha, o caráter multidimensional do gênero (conteúdo, estilo, formato, linguagem, organização retórica e aspectos visuais, como cores e imagens). Percebemos que esse gênero se apresentou como um recurso integrador entre o texto e o contexto, possibilitando um conhecimento situado e contextualizado dos conteúdos que foram estudados. Assim, a tirinha produzida se configurou como um recurso multimodal bastante expressivo ao possibilitar uma associação dos recursos verbais aos visuais, dando um sentido ao texto. Além disso, o material produzido alinha-se a uma perspectiva de Baldry e Thibault (2006), os quais afirmam que o uso de textos com diferentes modalidades semióticas (palavras, imagens) favorecem a compreensão e a efetivação de significados.

Figura 1: Tirinha elaborada pelos estudantes, evidenciando duas etapas da meiose I: A) metáfase I; B) anáfase I.





cromátides-irmãs; e, na telófase (e posterior citocinese), as duas mãos cerradas em punho finalizam o processo de mitose com a formação de duas células-filhas independentes (Figura 2).

O grupo 5 viabilizou o ensino do conteúdo através de uma das práticas mais comuns e presentes no cotidiano dos jovens, o uso de vídeos. Os sujeitos estão cada vez mais “visuais” e essa forma de comunicação, atrelada a imagens e gestos, tornou-se bastante popular devido ao seu viés crítico e social. Observamos a importância desse recurso midiático, já que se configura como uma prática dinâmica e descontraída. Além disso, é importante ressaltar que o fato de o vídeo produzido por esse grupo possuir apenas 10 segundos, revela a grande capacidade de síntese dos alunos, uma vez que todo o processo de mitose – o qual é bastante complexo – foi reinterpretado e representado com detalhes, evidenciando a efetivação da aprendizagem.

**Figura 2:** Vídeo produzido pelos alunos no aplicativo TikTok abordando as quatro etapas da mitose.



Fonte: Elaborado nesta pesquisa (2021).

O grupo 6 criou uma tirinha usando o aplicativo Paint, comparando o processo de formação de quatro células distintas pela meiose com o nascimento de quadrigêmeos fraternos (Figura 3). A tirinha mostra um casal no consultório médico esperando a notícia do sexo do bebê. O

médico esclarece que o casal terá quatro filhos, ao invés de dois, tendo em vista que o “estágio de gestação” ainda está na metáfase II, etapa da meiose II em que ainda é possível visualizar duas células haploides com cromossomos duplicados. A visualização dos quadrigêmeos só seria possível ao final da gestação, isto é, ao final da meiose II.

**Figura 3: Tirinha elaborada pelos estudantes, fazendo uma comparação entre a formação de quatro células na meiose com a formação de quadrigêmeos.**



Fonte: Própria (2021).

Este grupo realizou a atividade por meio do *Paint*, um software que possibilita a criação de desenhos e que exige uma habilidade de maior domínio digital para ser usada. Notamos a dedicação dos alunos em realizar a atividade, visto que eles se utilizaram com propriedade de recursos verbais e não-verbais, os quais possibilitaram o entendimento do conteúdo abordado. Dionísio (2005) aponta que os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens, já que, ao focarmos em uma prática metodológica multissemiótica, ludicidade se alia à interação e, com isso, desperta-se no aluno um maior interesse em aprender. Esse caráter lúdico ficou bastante notório no teor de humor

presente na tirinha, mais uma vez evidenciando a criatividade dos estudantes na elaboração da atividade.

A ludicidade foi um aspecto de grande importância na proposta desenvolvida neste estudo, uma vez que, durante as apresentações dos gêneros, os alunos demonstraram bastante euforia, curiosidade para assistir às apresentações, motivação em participar da aula, bem como interação entre os colegas. É evidente que o sucesso para a efetivação do ensino no contexto escolar é atrelado diretamente aos interesses de cada educando. Assim, em uma turma de jovens, há uma grande aceitação do uso de gêneros textuais digitais que estão inseridos dentro da cultura digital juvenil e estão vinculados à vida cultural e social desses estudantes (MARCUSCHI, 2010).

Outro ponto relevante é a percepção de que os textos escritos agora são projetados de maneira altamente visual, e os significados e os sentidos são realizados tanto pela multimodalidade como pelas palavras e frases do letramento tradicional. Isso significa que o ensino das formas tradicionais de letramento alfabético precisa ser suplementado pela aprendizagem dos *designs* multimodais dos textos. De acordo com a teoria da multimodalidade, percebemos que, na produção de um texto, são utilizados, intencionalmente, diversos tipos representacionais e, portanto, atentar-se apenas à linguagem escrita não é suficiente, sob o risco de se ter um entendimento parcial do que está sendo expresso no texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Por fim, as práticas de letramentos digitais, resultantes das ações dos docentes ao trabalharem com os recursos tecnológicos e midiáticos dentro da esfera escolar, possibilitam novas formas de comunicação e interação, que implicarão em mudanças no contexto de vida dos discentes, seja ela pública ou pessoal. Ademais, esses processos comunicativos aproximam o aluno daquilo que ele pode aprender, proporcionando, assim, uma aprendizagem ao longo do processo educativo (SILVA, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou a importância da adoção de estratégias didáticas diversificadas, que ofereçam dinamicidade, interação e ludicidade, bem como possibilitem a criatividade e o protagonismo dos estudantes. Além disso, o fato de as aulas serem remotas justifica a grande necessidade de os docentes utilizarem metodologias criativas que aproximem os alunos do processo de ensino-aprendizagem e que incentivem a sua participação nas aulas.

Muito embora o ensino de Biologia enfrente uma série de desafios para se trabalhar assuntos de grande complexidade e abstração, sobretudo os que envolvem a biologia molecular e celular, este estudo demonstra que é possível haver uma aprendizagem significativa por meio de estratégias que fujam do tradicionalismo pautado somente em aulas expositivas. A combinação de diferentes metodologias é de suma importância para valorizar e incentivar diversas habilidades dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de competências e para a sua formação.

Consideramos que o trabalho com gêneros multimodais na sala de aula é uma prática de letramento capaz de inserir os alunos em uma cultura escolar alternativa, cuja produção do conhecimento se dá diante de um ensino que integra docente e discente de forma mais colaborativa, múltipla, crítica, processual e formativa. Nesta pesquisa, foi uma prática bastante produtiva, pois evidenciou o impacto das experiências e das escolhas pessoais, mostrando a necessidade de uma imersão dos professores no universo das práticas sociais vivenciadas pelos alunos. Nesse sentido, defendemos que o trabalho com os gêneros exige uma articulação com a audiência a quem está destinado. Em outras palavras, aprender com os gêneros textuais é uma tarefa que exige uma abordagem contextualizada, requerendo do aluno uma verdadeira inserção nas diversas práticas de linguagem.

Este estudo demonstrou que a utilização de recursos multissemióticos são promissores para consolidação de temáticas abstratas e de difícil compreensão. O desenvolvimento de atividades que se baseiam em textos multissemióticos está de acordo com as vivências dos estudantes que vivem em um mundo de novas tecnologias e linguagens.

Por fim, parece-nos consensual a questão de que o ensino com esses gêneros de modo interdisciplinar deve ser algo constante. Além disso, a relevância de se trabalhar os gêneros que circulam na esfera digital faz-se necessário, pois possibilita aos alunos um maior contato com padrões sociocomunicativos que utilizam em seu cotidiano, sendo assim, dentro de uma esfera comunicativa que eles se inserem.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. C. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox, 2006.
- COPE; B. KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação (UFPE)*, v. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e união da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. 2ª ed. São Carlos: Clara Luz, 2007.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. Ed. London: Routledge, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LARSON, J; MARSH, J. *Making literacy real: theories and practices for learning and teaching*. London: Sage Publication, 2005.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A & XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the horizon*, v. 9, n. 5, 2001.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, S. B. B. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália (Org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019, pp. 189-204.

SILVA, T. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p 11-23, jan./jun., 2016.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAUJO, J. C.; DIEB, M. (Org.) *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, p. 23-46, 2009.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

# 2

*Aline Peixoto Bezerra*

*Francisca Nadja Almeida do Carmo*

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CENÁRIO DO ENSINO REMOTO**

## **INTERDISCIPLINARITY IN KNOWLEDGE CONSTRUCTION IN THE REMOTE LEARNING SCENARIO**

## INTRODUÇÃO

O ano 2020 foi desafiador para a população, a nível mundial, em decorrência da pandemia causada pelo Coronavírus. A sociedade precisou se adequar às normas impostas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e o distanciamento social repercutiu no funcionamento das atividades sociais como um todo. Na educação não foi diferente, as instituições de ensino presencial, no Brasil e no mundo, precisaram se adequar rapidamente ao ensino remoto emergencial.

Face ao exposto, a realidade evidenciou um problema a ser resolvido, fez surgirem questionamentos de como ficaria o processo de ensino nesse contexto pandêmico, como se dariam as relações interativas entre professor e aluno etc. O ensino remoto passou a ser uma boa opção com o fechamento das escolas. Nesse sentido, foram investidos esforços no sentido de dar prosseguimento às aulas com capacitações aos docentes e aos discentes por meio das plataformas on-line, como *Classroom*, *Meet*, *Whatsapp*.

Apesar das dificuldades impostas pela pandemia, das fragilidades e disparidades sociais e das condições particulares que os alunos enfrentaram (e ainda enfrentam) para acompanhar as aulas remotas<sup>1</sup>, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) se adequou a essa nova realidade por meio do ambiente virtual aprendizagem no formato síncrono e assíncrono.

Diante desse cenário pandêmico, os docentes de Língua Portuguesa e de Biologia do 1º ano do Curso Técnico Integrado de Meio Ambiente executaram uma pesquisa participante de intervenção por meio de atividades interdisciplinares com uma turma de ensino médio. A ideia surgiu a partir da necessidade de repensar a prática docente e, mais

<sup>1</sup> As aulas no Instituto Federal do Rio Grande do Norte até o momento da escrita deste artigo ainda se encontravam em formato remoto.

especificamente, meios de proporcionar a interação, não somente das disciplinas, mas também dos alunos, mesmo que de modo remoto.

Assim, foi proposto para os discentes uma produção que visava à elaboração de narrativas sobre a reprodução humana no formato de Histórias em Quadrinhos (HQs). Com essa atividade, além de incorporar o conteúdo trabalhado (Língua Portuguesa e Biologia) as professoras envolvidas buscaram criar conexões com os assuntos aprendidos nas disciplinas mencionadas e proporcionar a interação dos alunos no processo de aprendizagem no formato remoto.

A escolha da temática foi idealizada para auxiliar na construção do conhecimento por parte dos alunos. A biologia é uma disciplina complexa e com conteúdos dinâmicos, tanto de natureza prática (com possibilidade de execução de pesquisa) como de natureza teórica. Devido a isso, os alunos costumam apresentar dificuldades na compreensão de determinados conteúdos desenvolvidos durante as aulas.

A escolha do gênero discursivo HQ e da temática da reprodução humana se deu em virtude de esse assunto compor parte da grade curricular dos alunos do primeiro ano do curso de meio ambiente. O ensino e a produção de HQs no ambiente escolar propicia aprendizagem por meio de diferentes linguagens, visuais e não-visuais, além de abrir espaço para a criatividade. Assim, facilita uma melhor compreensão por parte dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas já mencionadas. Não obstante, é dada ao aluno, nessa atividade interdisciplinar, a condição de produtor de conteúdos e não de simples expectador.

Sumariamente, este artigo tem por objetivo demonstrar dados da execução de uma atividade realizada interdisciplinarmente entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia (extraídos a partir de um questionário aplicado em pesquisa) em uma turma do 1º ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Ipangaçu*.

A concepção de língua/linguagem que permeia este trabalho está vinculada aos estudos do círculo Bakhtiniano, no qual a “linguagem é de essência cultural, interativa e social” (KLEIMAN; SANTOS-MARQUES, 2020, p. 32). Outro eixo basilar ao qual embasamos o nosso estudo está relacionado ao uso de recursos como estímulos iniciais para assuntos complexos na biologia. Ramos (2004, p. 65-85) destaca que:

(...) as propostas de utilizar as HQs como um recurso paralelo para instigar discussões, debates, argumentações e questionamentos em sala de aula sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, para isso o aluno deve analisar os desenhos e os diálogos presentes nas HQ. O autor ainda orienta o professor a propor aos alunos a escrita de um texto onde possam demonstrar o que compreenderam do conteúdo abordado.

O presente trabalho está dividido em quatro partes: inicialmente, fizemos a apresentação da proposta geral da nossa pesquisa; em seguida, apontamos os referenciais teóricos que abordam a concepção interativa da linguagem e das histórias em quadrinhos; logo depois apresentamos e analisamos o *corpus* da pesquisa constituído de um questionário aplicado após a produção dos textos e, por fim; tecemos as considerações finais e as referências apresentadas ao longo do texto.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os gêneros são elaborados e divulgados nos eventos sociais que as pessoas realizam e, nessas produções textuais, diversos fatos sociais também são produzidos. Assim, “esses fatos não poderiam existir se as pessoas não os realizassem por meio da criação de textos” (BAZERMAN, 2011, p. 21), portanto de gêneros. Observamos, com isso, que os gêneros estão vinculados à vida cultural e social, pois são fenômenos de interação entre o homem e a sociedade e vice-versa, e diversificam-se mediante a pluralidade das ações sociais.

As práticas sociais são igualmente diversificadas, assim, as necessidades sociais de comunicação permanecem e alteram-se ao longo do tempo. Novos ambientes interativos de comunicação surgem, e conforme a necessidade comunicacional da sociedade, novos gêneros discursivos surgem ou adaptam-se aos moldes desses ambientes.

As práticas discursivas levam-nos a considerar o entorno social e histórico dos sujeitos envolvidos e a efetiva troca de saberes e experiências próprias das relações humanas. No elencar de Tinoco (2008), ao passo que as palavras são sempre alheias, resultante das interações, o que oferece a “coloração” nova a esse processo *ad infinitum* são as experiências e as relações sociais vivenciadas por cada um.

Tomar a língua como práxis social é considerar, portanto, os usos da língua(gem) em relação aos interlocutores, suas posições sociais, seus interesses e metas e as condições sócio-histórico-culturais que delimitam esses usos. Assim, o foco não está no “sistema” nem na “comunicação”, mas na “interação”, ou seja, na ação interindividual que se realiza através de usos variados de linguagem em funcionamento na sociedade (TINOCO, 2008, p. 100).

São as próprias esferas da atividade humana que definem as práticas comunicativas dos gêneros (BAKHTIN, 2011). Então, apesar da forma “estável” que um gênero apresenta num dado contexto, esse também está sujeito a mudanças, são flexíveis, portanto, podem diversificar-se com o tempo, conforme a trajetória cultural dos grupos sociais.

Posta a concepção de língua(gem) que norteia este trabalho, direcionamos nossa pesquisa na linha da Linguística Aplicada e tomamos como referência a transdisciplinaridade dessa área de estudos, a qual se “desenvolve a partir de diferentes áreas de conhecimento (Linguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, Psicologia, Educação, Antropologia, entre outras)” (TINOCO, 2008, p. 41). Essa área do conhecimento permite-nos interligar os campos de estudos

propostos: a Biologia, mais precisamente a questão da reprodução humana e a Língua Portuguesa, mais especificamente com o gênero discursivo história em quadrinhos.

Adotamos como eixo norteador deste artigo os estudos do Letramento (KLEIMAN 2005, 2008; TINOCO 2008). Nesse contexto é dado um papel especial ao professor que atua como agente do letramento e insere o aluno em atividades estimulantes, com função social relevante.

As práticas de letramento dentro do espaço escolar devem transpor (vale destacar que muito já se tem feito na escola) a presença de um sujeito puro, sem influências sociais reveladas em um determinado tempo e espaço. O letramento, seja no espaço escolar ou não, desvela um sujeito alterado pela presença familiar e, sobretudo, social. Os estudos do letramento incluem o aluno como sujeito participante da situação vivencial interligada ao que se vive (experiências) além do espaço escolar.

Assumir o letramento como propósito de ensino no contexto dos ciclos escolares significa adotar uma concepção social da escrita, “em que o conteúdo deixa de ser o elemento estruturante do currículo para dar lugar às práticas sociais” (KLEIMAN, CENICEROS, TINOCO, 2013, p. 72), dentro das quais se buscarão os textos realmente significativos para o aluno, sua comunidade e suas vivências, locais ou não.

Nesse sentido, o letramento na escola possibilita repensar as práticas sociais de uso da escrita, implica pensar no entorno social do aluno, das suas vivências, de modo que a aprendizagem se efetiva a partir, não de um conhecimento fragmentado integrado ao currículo, mas de situações problemas emergentes entre os indivíduos envolvidos na leitura e produção textual.

Nas palavras de Kleiman (2008, p. 511) a atuação docente neste sentido relaciona-se:

(...) com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), (...) de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender.

As práticas de letramento estão relacionadas aos usos da escrita/oralidade. Na nossa sociedade moderna e tecnológica, a escrita e a fala se completam, portanto, oralidade e letramento estabelecem uma relação de continuidade (KLEIMAN, 2005). Na concepção da autora citada, o professor deve ser o administrador de recursos e de saberes importantes para saber agir como um verdadeiro agente social.

Ainda nessa constante de proporcionar vivências das necessidades reais dos estudantes no espaço escolar, partimos de uma problemática real que assola os adolescentes: a gravidez na adolescência. A temática “reprodução humana” foi justamente o tema que sugeriu a promoção do debate em sala de aula e a proposta de uma ação educativa por meio de uma proposta de atividade.

Conforme Lucas *et al.* (2020), os estudantes esperam se envolver com atividades mais dinâmicas em detrimento de aulas expositivas ou centradas no livro didático. Por isso, espera-se que o uso de diferentes recursos didáticos no ensino de reprodução humana desperte, ainda mais, a atenção e interesse dos alunos. Nesse sentido, por meio deste projeto interdisciplinar, colocamos os estudantes numa prática vivencial com uma temática importante para a formação humana (em especial na adolescência), pois o aluno poderia criar histórias em quadrinhos que retratasse seu universo, inconstâncias, rebeldias, dúvidas e temores, com suas próprias palavras.

## O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Existe uma grande diversidade de formas narrativas as quais se apresentam no formato de poesias, teatros, músicas etc. Nessa perspectiva, conforme Genette (1979, p. 23-24), os conceitos da narrativa apresentam três sentidos, o primeiro deles – que por sinal é o mais usual na atualidade, “a narrativa designa o enunciado narrativo”, assim apropria-se e narra uma série de acontecimentos, fatos. O segundo – muito recorrente entre os estudiosos da narração, “narrativa designa a sucessão de acontecimentos, reais ou fictícios”; no terceiro e mais antigo desses sentidos, a narração é apresentada em si só, “que consiste em que alguém conte alguma coisa: o ato de narrar tomado em si mesmo”.

Para o estudioso citado acima, o discurso narrativo é o que se enquadra para a análise de textos, pois a sequência dos acontecimentos perpassa as demais relações existentes na narrativa. Dessa forma, os acontecimentos (conteúdos) que perduram na história delineiam os estudos e teorias das narrativas.

Nesse segmento, as histórias em quadrinhos, as quais apresentam uma formatação visual diferenciada das aventuras de romance, por exemplo, são um gênero discursivo narrativo e, como tal, seguem as características deste, sendo, portanto, histórias que envolvem aventuras em geral, com temáticas abrangentes e com cenas quadro a quadro que dão a sequência da história a qual envolve os aspectos visuais e não-visuais para a condensação da narrativa.

Vejamos como Mendonça (2010, p. 210-211) define o gênero HQs: “são facilmente identificáveis, dada a peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões. (...) Quanto ao tipo textual, as HQs são do tipo narrativo, dada a predominância dessa espécie de sequência na maioria dos casos”. A autora menciona que as HQs são claramente

identificáveis pela formação em quadros, pelos desenhos e balões, no entanto, esse gênero, na vertente discursiva, é tão complexo quanto os outros, assim como também apresentam características de outras sequências textuais como a argumentativa e injuntiva. Para ela, as HQs concretizam-se no meio escrito, representando geralmente a fala, recorrendo a interjeições, vocábulos reduzidos, dentre outros.

Ainda com relação às histórias em quadrinhos, observamos que perdurou por muito tempo nos espaços escolares a estereotipação de que esse tipo de texto não seria adequado para a leitura na escola, sendo visto como inapropriado para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, conforme afirma Menon (2013, p. 213): “Durante muito tempo, os quadrinhos – ou gibis – foram objeto de execração por parte de pais e professores, que viam na leitura dessas revistas a perdição dos adolescentes”.

Ainda conforme a autora acima mencionada, os quadrinhos, até os anos 1980 (antes da massificação da televisão), introduziam a criança no mundo da ficção. Essas histórias, apesar de inicialmente consideradas banais pela escola e sociedade, em geral, eram chamativas e estimulantes para os jovens leitores, pois eram contadas quadro a quadro por imagens e textos, o que as tornava mais catalisadoras que, por exemplo, os livros didáticos da época. Vejamos:

Ler quadrinhos era considerado perda de tempo, uma bobagem, que desviava o filho/aluno da leitura “séria” dos livros (...). Mas era também uma posição defensiva: como pais e professores não conheciam bem os quadrinhos, não dominavam a sua linguagem, temiam por uma influência maléfica (MENON, 2013, p. 217).

Com isso os professores e pais, até então, não aprovavam a leitura dos quadrinhos como importante e necessária para os alunos/filhos. As histórias em quadrinhos consolidam-se, conforme Mendonça (2010), no século XX, em jornais, um meio muito importante para a ex-

pansão do gênero; em revistas (gibis) e nos meios virtuais com temas e estilos bem diversificados.

As histórias em quadrinhos, foco principal da nossa análise, ao longo dos anos desde seu surgimento no início do século XX, atuou como inovador meio de comunicação de massas, alavancado, na época, pelo avanço das tecnologias de imprensa (COSTA; SILVA, 2015).

A utilização de HQs para transmissão de informação já é realizada por jornais há mais de um século, no entanto, até então, a sua construção exigia habilidades de seus criadores, uma vez que os recursos para edição de imagens eram limitados. Com o advento da web 2.0, a construção e a utilização de HQs tiveram suas perspectivas ampliadas com o desenvolvimento de suportes que permitem uma maior democracia no processo de construção de HQs (NICOLAU; MAGALHÃES, 2010 citado por SILVA; PORTO; ALMEIDA, 2020).

No entanto, os quadrinhos, para Menon (2013), são uma ferramenta a ser usada na escola, pois constituem a ponte para a transposição da criança para o mundo da palavra escrita, como também a relação verbal e não verbal composicional das HQs é acessível para adultos com baixo grau de letramento. A estudiosa ressalta que há indicações por parte dos PCNs de uso das HQs em sala de aula do nível fundamental ao médio.

Podemos observar que a escola pode incorporar as HQs à sala de aula nas atividades de leitura e produção de textos, contemplando os diversos recursos metodológicos que esse gênero pode proporcionar, pois, como evidencia Mendonça (2010), estudar o tamanho das letras, os elementos icônicos, a forma do contorno dos balões, a disposição do texto, dentre outras peculiaridades que compõem o gênero, sem dúvida, é um rico material para ser trabalhado nas salas de aulas.

## METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado durante o mês de abril de 2021 nas disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Ipanguaçu*, com uma turma do 1º ano do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente, contando com 38 alunos com idade entre 14 e 18 anos.

Optamos por uma pesquisa participante de intervenção pedagógica pois foram identificados alguns problemas acarretados com o ensino remoto, como: a rotina de estudos diferente e desafiadora, maior necessidade de autonomia do aluno com as disciplinas e a falta de maturidade em administrar o tempo de estudo. Para Damiani *et al.* (2013), a tentativa de resolução de problemas se aplica à pesquisa do tipo intervenção pedagógica. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem (GIL, 2010).

Com a intenção de colocar os alunos como sujeitos da pesquisa e, assim, gerar conhecimentos, buscamos estímulos externos iniciais por meio da exposição dos estilos de linguagem em Português e em Biologia, com vídeos de séries e documentários sobre assuntos relacionados ao tema, e como estímulos auxiliares um momento com um debate sobre aborto.

Iniciamos a mediação da proposta por meio das aulas síncronas e usamos as aulas assíncronas para suporte de material acerca das temáticas abordadas nas disciplinas. É relevante destacar que antes de começarmos a sequência de atividades com os alunos, realizamos discussões em sala de aula sobre a reprodução humana enfatizando a polêmica local/nacional da gravidez indesejada, especialmente na adolescência. Num primeiro momento, foi realizado um debate aberto com

a turma com vistas a coletar a opinião dos alunos acerca da temática, e também sondar o nível de conhecimento deles. Nesse momento, a oralidade e o poder argumentativo dos educandos foram postos em prática.

Em seguida, apresentamos as temáticas aos alunos: gênero discursivo narrativo – HQ e reprodução humana. Essa parte de ambientação específica de cada disciplina foi feita separadamente durante as aulas das professoras envolvidas na proposta. As professoras foram mediando os encontros (remotos) com a apreciação de leituras do gênero HQ e divisão celular, mitose, meiose e reprodução. Foram utilizados vídeos, simulações, demonstrações de aplicativos e sites especializados na produção e construção de HQ.

Por fim, os alunos foram divididos em oito grupos, de 3 a 5 componentes cada (com exceção de um aluno que preferiu produzir individualmente), os quais participaram da confecção de HQs no horário extra às aulas regulares/remotas. Ao propormos a produção da HQ, estávamos pretendendo avaliar a compreensão dos conteúdos abordados.

Concluídas as atividades, aplicamos um questionário on-line. Dos 38 alunos que participaram da atividade, 33 responderam ao questionário, que tinha o objetivo de verificar a(s) aprendizagem(ens) proporcionada(s) pela atividade proposta. Seguem as sete questões aplicadas por meio de um formulário disponibilizado no *Google Forms*:

- 1) Em que momento você tem mais facilidade de aprender, nesse formato de aulas remotas?
- 2) O formato da atividade interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia proporcionou aprendizagens para você?
- 3) Quão difícil foi o assunto de Biologia sobre reprodução humana?
- 4) Você conseguiu usar adequadamente todos os recursos próprios desse gênero discursivo, tais como balões, onomatopeias, legendas entre outros?

5) Após essa atividade, você considerou importante para seu aprendizado conhecer e saber usar as principais ferramentas das histórias em quadrinhos? Em uma escala de 1 a 7, sendo 7 a mais alta.

6) Qual ferramenta foi usada para criar as Histórias em Quadrinhos?

6.1 Especifique a ferramenta usada que não se encontra na lista acima.

7) Você considera que foi importante para seu aprendizado na disciplina de biologia a proposta de produção de HQ sobre o tema reprodução humana?

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O momento atual de aulas remotas impôs aos alunos uma rotina de estudos diferente da que estavam acostumados, com maior necessidade de autonomia e maturidade para estudar para lidar com “novo” formato de ensino emergencial. O distanciamento social, conforme já mencionamos, trouxe alguns desafios para a sociedade em geral; na educação, os estudantes, por sua vez, foram deveras atingidos pela falta de interação e socialização.

Diante do cenário acima mencionado, essa proposta de trabalho interdisciplinar proporcionou aos docentes e aos alunos integração grupal e disciplinar ao transporem os limites conteudistas da Língua Portuguesa e da Biologia por meio da produção das histórias em quadrinhos realizada em interface com a temática da reprodução humana, a qual possibilitou práticas e reflexões sobre língua(gem), leitura e escrita.

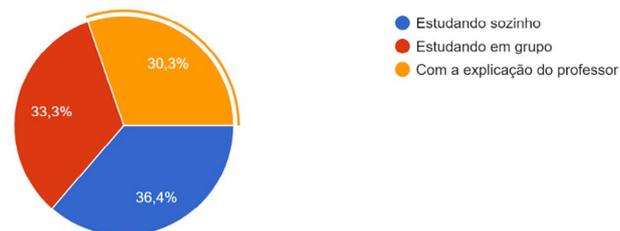
A atividade desenvolvida potencializa as sugestões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM/96), para que: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos

produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 2012, p.23). Nessa perspectiva, o ensino precisa ter significado, e principalmente estar interligado ao universo que os alunos vivenciam dentro e fora do espaço escolar. Por esse motivo, foi selecionada a temática da questão da reprodução humana e nós, professoras idealizadoras dessa atividade realizada em sala de aula, unimos essa temática às histórias em quadrinhos com objetivo de proporcionar aprendizagens significativas para os nossos alunos.

Os participantes da atividade demonstraram-se interessados pela temática abordada (pois está intimamente relacionada com realidade social dos educandos), do debate à produção das HQs. A estratégia de unir as duas disciplinas já mencionadas em uma produção grupal proporcionou aprendizagens significativas para os alunos conforme demonstram os dados analisados. Vejamos o Gráfico 1 a seguir:

**Gráfico 1 - Aprendizagem no ensino remoto.**

1) Em que momento você tem mais facilidade de aprender, nesse formato de aulas remotas?  
33 respostas



Fonte: Própria (2021).

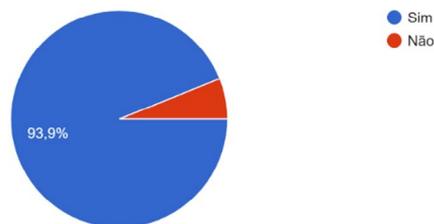
Neste sentido, a primeira pergunta (Gráfico 1) do questionário tinha como foco observar o modo como os alunos aprendem nesse formato de aulas remotas. O resultado aponta que mais de 60% dos respondentes tem maior facilidade de aprender estudando em grupo ou com a explicação do professor. Um percentual significativo de mais de 30% dos alunos colocou que tem mais facilidade de aprender estudando sozinho.

O propósito de desenvolver uma atividade em que os nossos alunos fossem sujeitos protagonistas da produção proporcionou, conforme aparece no Gráfico 2, uma prática de produção situada no contexto social em que os alunos estão inseridos: 93,9% dos respondentes colocaram que a atividade interdisciplinar proporcionou aprendizagem significativa. Ademais, essas atividades além de promover a interação entre os alunos, são “atividades descentralizadas rompem o paradigma de que a escrita é uma prática individual e solitária” (TINOCO, FERNANDES, 2020, p. 97).

#### Gráfico 2 - Aprendizagem por meio da atividade interdisciplinar.

2) O formato da atividade interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia proporcionou aprendizagens para você?

33 respostas



Fonte: Própria (2021).

Por meio do dado citado acima, verificamos que essa prática de letramento, que envolve mais de um campo de ensino, além de motivar os alunos ao debate sobre a temática, constrói conhecimentos significativos para os jovens se reconectarem com o espaço escolar e com as culturas que permeiam suas vidas. Neste sentido, os dados revelam que essa atividade interativa de modo interdisciplinar possibilita a prática de uma “aprendizagem horizontal” em que o professor e o aluno trabalham em parceria no processo de aprendizagem e produção de conhecimento.

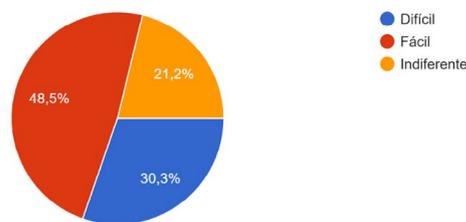
Conhecer e apropriar-se do gênero HQ e das linguagens próprias desse tipo de narrativa, tais como tipos de balões, linguagem vi-

sual e não-visual, legenda, onomatopeias, entres outros, implica saber lidar com as diferentes modalidades presentes na leitura e produção de HQs. Quando questionados sobre o uso dessas linguagens, os estudantes destacaram que conseguiram usar adequadamente recursos próprios desse gênero discursivo. Vejamos o Gráfico 3 abaixo:

**Gráfico 3 - Uso dos recursos da linguagem em HQs.**

4) Você conseguiu usar adequadamente todos os recursos próprios desse gênero discursivo, tais como balões, onomatopeias, legendas entre outros?

33 respostas



Fonte: Própria (2021).

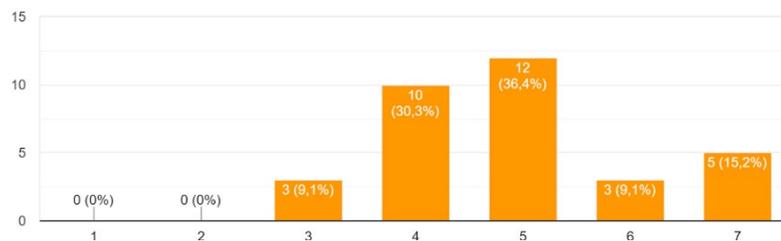
Esses números revelam que o processamento dos códigos da linguagem própria dos quadrinhos efetivou-se parcialmente entre os estudantes da proposta, pois 30,3% ainda tiveram dificuldades de articular o conhecimento adquirido nos encontros para o momento da produção da HQ. A linguagem própria do gênero abordado foi discutida durante os encontros síncronos, nesse sentido, o Gráfico 3 demonstra que, para 48,5% dos respondentes, foi fácil lançar mão desses recursos gráficos na produção; já 30,3% tiveram dificuldades e 21,2% demonstram-se indiferentes.

Nesse caso, a proposta de produção das HQs nas aulas de Língua Portuguesa e Biologia, está de acordo com a orientação de Ramos (2004), que recomenda dinâmicas e sugestões para os professores aprimorarem as atividades com os alunos, dentre elas a escrita de textos em que possam demonstrar o que compreenderam do conteúdo abordado.

O Gráfico 4, por sua vez, traz os dados relativos a uma escala de 1 a 7, a importância em conhecer as principais ferramentas/códigos próprios da HQs. Mais de 60% dos respondentes, numa escala entre 5 e 6, consideram relevante identificar e entender os recursos próprios (formato de balões, uso de onomatopeias, legendas, interjeições, dentre outros).

#### Gráfico 4 - Aprendizagem dos recursos da linguagem em HQs.

5) Após essa atividade, você considerou importante para seu aprendizado conhecer e saber usar as principais ferramentas das histórias em quadrinhos? Em uma escala de 1 a 7, sendo 7 a mais alta. 33 respostas



Fonte: Própria (2021).

Por mais que essas habilidades de interligação entre os códigos verbal escrito e visual sejam esperadas nos estudantes do Ensino Médio, o domínio na transposição do conhecimento precisa ser trabalhado continuamente, pois “Enxergar uma história em quadrinhos como um texto implica trabalhar com uma aceção de texto mais abrangente, que inclua o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito” (RAMOS, 2013, p. 105).

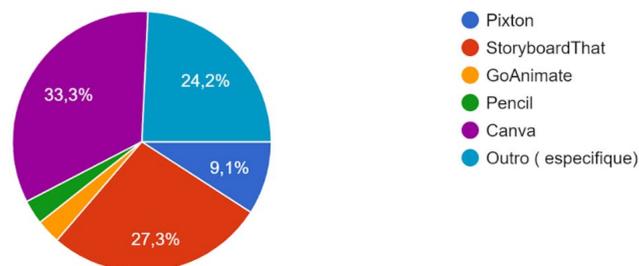
Logo, podemos observar que a escola pode incorporar as HQs à sala de aula nas atividades de leitura e produção de textos, contemplando os diversos recursos metodológicos que esse gênero pode proporcionar, pois, como evidencia Mendonça (2010), estudar o tamanho das letras, os elementos icônicos, a forma do contorno dos balões, a disposição do texto, dentre outras peculiaridades que compõem o gênero, sem dúvida, é um rico material para ser trabalhado nas salas de aulas.

Os programas mais usados para a confecção das HQs aparecem nos Gráficos 5 e 6 a seguir. Vale destacar que a produção também poderia ser feita à mão, no entanto todas as produções foram realizadas utilizando os programas disponíveis:

**Gráfico 5 - Ferramentas usadas na construção das HQs.**

6) Qual ferramenta usada para criar as Histórias em Quadrinhos HQ?

33 respostas

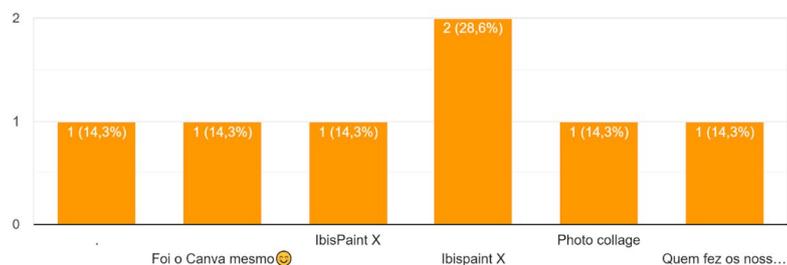


Fonte: Própria (2021).

**Gráfico 6 - Ferramentas usadas na construção das HQs.**

Especifique a ferramenta usada que não se encontra na lista acima

7 respostas



Fonte: Própria (2021).

Conforme aparece nos Gráficos 5 e 6, o programa mais usado foi o Canva (33,3%) e o StoryboardThat (27,3%). Observamos que nenhum grupo construiu sua produção à mão; em tempos atuais de uso exacerbado da internet, as possibilidades de acesso são múltiplas,

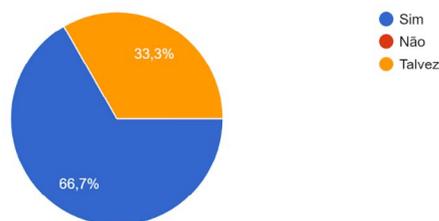
acessíveis, gratuitas e justificam, por hora, o motivo pelo qual esses aplicativos terem sido muito utilizados na construção desta atividade.

De acordo com as respostas, foi possível observar que a atividade de produção das HQs foi importante para 66,7% dos respondentes, pois enriqueceu o aprendizado e ainda proporcionou habilidades digitais criativas com o uso das ferramentas de criação de HQs. 33,3% dos respondentes responderam que talvez tenha sido importante a proposta de produção (Gráfico 7).

**Gráfico 7 - Ferramentas usadas na construção das HQs.**

7) Você considera que foi importante para seu aprendizado na disciplina de biologia a proposta de produção de HQ sobre o tema reprodução humana?

33 respostas



Fonte: Própria (2021).

Destacamos, por meio do dado acima, a importância de oportunizar um espaço para que os alunos tenham a possibilidade de externar as potencialidades e fragilidades de ações como essa aqui exposta. Infelizmente não foi possível averiguar melhor os motivos pelos quais esses 33,3% responderam ter dúvidas quanto à aquisição da aprendizagem por meio da proposta. Por esse motivo, deixamos aqui exposta (para futuras pesquisas) a necessidade de um espaço aberto com questões ou justificativas de escolhas para cada resposta, para que os respondentes possam colocar e expor mais livremente seus posicionamentos.

Mesmo diante das fragilidades expostas pela pesquisa, o trabalho interdisciplinar demonstrado neste estudo inclui o aluno como sujeito ati-

vo e participante do processo de aprendizagem, numa troca importante e necessária, conforme os estudos dos letramentos, com os diferentes sujeitos envolvidos (professores e alunos). A produção das HQs pelos discentes com enredos relevantes a partir de discussões nas aulas segue as afirmações de Gonçalves e Machado (2005) sobre o uso do HQ como “situação problema” e permite aos professores utilizá-los como gerador de discussão. Assim, é necessário enxergá-lo para além da diversão, reconhecendo-o como material capaz de formar consciências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a proposta da atividade interdisciplinar com o objetivo de promover ascensão de um aprendizado abstrato para um aprendizado concreto e a interação entre os educandos no formato de ensino remoto, e proporcionar conexões na construção do conhecimento entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia. É importante ressaltar que os estudantes participaram ativamente das etapas propostas e esse fato, além de demonstrar a motivação e o envolvimento, evidencia também que participaram ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação dos dados extraídos a partir de um questionário aplicado após as produções das histórias revelam que, mesmo em um ambiente virtual de aulas remotas, a proposta interdisciplinar de produção das HQs proporcionou aos alunos o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e original, a resolução de problemas e inteligência emocional, de caráter lúdico com a criação dos próprios enredos. Essa atividade também proporcionou o desenvolvimento de competências digitais mediante a criatividade e autonomia nos usos dos apps para a criação das histórias em quadrinhos.

Atividades como essa se tornam importantes, pois casos de gravidez indesejada aumentaram muito devido ao comportamento dos jovens de buscarem precocemente o início de uma vida sexual ativa. Essa temática torna-se uma questão também de cunho social, pois muitos adolescentes largam os estudos em busca de subempregos devido à baixa escolaridade, para poder sustentar os filhos. Outro efeito com as devidas complicações refere-se ao temor de rejeição familiar, bem como do parceiro, algumas adolescentes recorrem a alternativa que coloca em risco a própria vida: o aborto.

Diante da urgente necessidade de desenvolvermos práticas dinâmicas e produtivas junto ao alunado, os resultados obtidos e apontados levam-nos a acreditar que escolhemos uma prática capaz de envolver o aluno e, além disso, de oportunizar a aprendizagem das temáticas abordadas nas disciplinas.

As práticas interdisciplinares são campos férteis para muitas pesquisas e abordagens didáticas em âmbito escolar. Por isso, nota-se a necessidade de reflexões acerca de uma maior diversificação de estratégias didáticas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (2011).

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. DIONISIO, A. P. HOFFNAGEL, J. C. (org.). 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 44 p. – (Série legislação ; n. 95).

COSTA, A. B. S; SILVA, E. P. Histórias em Quadrinhos e o Ensino de Biologia: O caso Níquel Náusea no Ensino da Teoria Evolutiva; ALEXANDRIA *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.8, n.2, p.163-182, junho 2015.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO (UFPEl)*, Pelotas, v. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>> Acesso em 03 de junho de 2021.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Coleção das práticas de leituras. 3. Ed. Volume 7. Lisboa: Arcádia, 1979.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, R.; MACHADO, D. M. Cómics: investigación de conceptos y de términos paleontológicos, y uso como recurso didáctico en la educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 23, n. 2, 2005.

KLEIMAN, A. B.; CENICEROS, R. C.; TINOCO, G. A. Projeto de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDOÇA, M. (orgs). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS-MARQUES, I. B. Letramento Crítico em contextos de crise: O papel da escola na era da pós-verdade e de *Fake News*. In: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARQUES, R. G.; FERNANDES, V. A.. (orgs). *Letramentos na, para a, e além da escola*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2020.

KLEIMAN, A. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 8, nº 3, Tubarão, 2008.

KLEIMAN, A. *Preciso “ensinar” o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005.

LUCAS, L. F.; PIROVAANI, J. C. M.; TEIXEIRA, M. C.; CORREIA, C. G.. *Uso de diferentes recursos didáticos no ensino de reprodução humana no Ensino Fundamental II*. Educação Pública. Ed. V.20.37 29/0920. 2020.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: A história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (orgs). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MENON, O. P. S. O que é as HQs? IN: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (orgs). *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística para o Ensino da Língua Portuguesa*. Natal/RN: EDUFRN, 2013. (Coleção ciências da linguagem aplicadas ao ensino; v. 5).

RAMOS, P. E. *A leitura oculta: processo de produção de sentido em história em quadrinhos*. In: *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M., organizadores – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAMOS, P. Os quadrinhos em aulas de Língua Portuguesa. In: RAMA, A.; VERGEIRO, W. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2004. Cap., p. 65-86.

SILVA, C. M.; PORTO, L. J. L. S.; ALMEIDA, B. C. *Construção de histórias em quadrinhos como recurso didático para educação ambiental*, Revbea, São Paulo. V 15 n° 3 229- 245- 2020.

TINOCO, G. M. A. M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

TINOCO, G. M. A. M.; FERNANDES, V. A. Potencial argumentativo no projeto de letramento. In: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARQUES, R. G.; FERNANDES, V. A. (Orgs). *Letramentos na, para a, e além da escola*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2020.

# 3

*Elisafran de Menezes Lemos da Silva*

*Francisca Rebeca de Lima Xavier*

**ENSINO REMOTO  
E LETRAMENTO DIGITAL  
DO PROFESSOR EM  
TEMPOS DE PANDEMIA:**  
uma relação entre a teoria e a prática

**REMOTE TEACHING AND  
TEACHER DIGITAL LITERACY  
IN TIMES OF PANDEMIC:**  
*a relationship between  
theory and practice*

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.183.57-73



## INTRODUÇÃO

As novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) propiciaram não apenas o surgimento de novos gêneros, mas também um novo comportamento por parte do leitor, que passa a coproduzir os textos e a percorrer caminhos de leitura mais plurais, uma vez que têm a possibilidade de editar, republicar, compartilhar e reagir aos textos lidos, além de dispor de maior agilidade por meio de *links* e ferramentas de busca *on-line*, para acessar o significado de uma palavra ou imagens e vídeos relacionados ao texto, por exemplo. É nessa realidade que os alunos da educação básica estão inseridos. Alguns dispendo amplamente de recursos tecnológicos, outros limitados ao uso do *smartphone*; alguns tendo a oportunidade de participar ativamente de redes de conhecimento *on-line*, outros limitados ao uso das redes sociais e dos aplicativos de mensagens instantâneas.

Considerando este fato, é papel da escola desenvolver atividades de letramento digital, por meio das quais o professor deve validar e ampliar os *designs* de que os estudantes dispõem; acompanhar os novos processos de leitura, pesquisa e curadoria; compreender que os alunos são fortemente inseridos nesse mundo digital e globalizado e, em algumas realidades, tentar promover essa inserção. Identificamos que a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC)<sup>2</sup> espera que alunos desenvolvam o letramento digital ao explanar seus textos, mais especificamente, quando desenvolvem habilidades na área de Linguagem e suas Tecnologias:

(...) fica clara a preocupação do documento com uma formação que possibilite a participação plena dos jovens nas práticas sociais, envolvendo diferentes linguagens. Composta pelas disciplinas Educação Física, Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. A área de Linguagens e suas tecnologias visa, sobretudo, de

<sup>2</sup> Para mais informações sobre a BNCC em todos os níveis, sugerimos consultar o site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05/05/2021.

acordo com a apresentação discursiva do documento, ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre a língua, considerando os contextos culturais diversos. O que nos resta refletir é sobre a possibilidade real de operacionalização dessa proposta (HIS-SA; SILVA; VALENTIM, 2019, p.39).

A esse respeito, vemos que as tecnologias digitais têm sido incorporadas aos currículos escolares da Educação Básica, especialmente após o advento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que, além de reforçar o texto como objeto de ensino, trouxe para o escopo da sala de aula gêneros multimodais cujo suporte são as telas (do *smartphone*, do *tablet*, do computador), tais como o meme e o vlog. Estando a sociedade imersa nessa realidade tecnológica, conectada e digital, é natural e positivo que o currículo escolar passe por essa atualização. Nesse contexto, a comunidade acadêmica entende que o ensino tradicional e grafocêntrico não atende mais à demanda da sociedade contemporânea e novas propostas de ensino, como o híbrido, surgem para que o uso de tais tecnologias digitais, seja qual for o suporte ou mídia digital, seja incorporado.

Para tanto, refletimos sobre o que está prescrito no documento formativo (BNCC, 2018) e à realidade dos professores com relação ao que compreendem sobre letramento digital e o que está sendo feito em sala de aula por esses professores, a partir do que regulamenta esse documento. Embora o professor esteja inserido nessa sociedade que está a cada dia utilizando mais ferramentas digitais para se comunicarem, isso não garante que eles estejam aptos a desenvolver atividades pedagógicas capazes de ampliar o letramento digital dos alunos, uma vez que o simples contato com as NTICs, com os gêneros que dela emergem e com os dispositivos tecnológicos não garante uma formação profissional que leve professores e alunos a terem esse tipo de letramento.

Nesse contexto em que se exige uma nova postura do professor, o ensino presencial teve seu curso interrompido por uma pandemia. Os governos do mundo todo decretaram isolamento social rígido no

mês de março do ano de 2020, e as escolas, bem como outros estabelecimentos, foram fechados. Todos os envolvidos com a educação, professores e alunos, precisaram se adaptar a uma nova realidade de ensino: a virtual. Não se trata, aqui, do ensino híbrido, citado mais acima, em que o componente presencial é complementado pelo virtual, mas, sim, de uma modalidade de ensino completamente centrada no modelo virtual, fato que, de certa forma, afetou a comunidade docente por ter que de um dia para o outro aprender, não somente o uso técnico das ferramentas, mas, também a fazer com que os alunos aprendam a técnica para, no mínimo, conseguirem assistir as aulas e interagirem com os colegas da sala virtual e com os docentes.

O letramento digital do professor, que já era um tópico importante dentro das discussões acadêmicas a respeito da inserção das NTICs no currículo escolar, passou a ser uma preocupação, uma vez que não se trata mais de atualizar o modelo tradicional de ensino, pautado no letramento impresso, nem de investir em formação continuada para atender à demanda da sociedade contemporânea, mas de atuar, sem preparação e sem aviso prévio em uma modalidade de ensino que, além de ser adiversa da presencial, exige algum domínio das ferramentas tecnológicas, dos programas e das plataformas virtuais de ensino, contudo, são inúmeras as possibilidades que surgem nesse contexto virtual.

É nesse contexto que desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de perceber o perfil do professor que está assumindo esse novo modelo de ensino. Objetivamos também identificar em que medida as dificuldades e facilidades encontradas pelo professor nessa nova realidade estão relacionadas ao seu letramento digital e em que medida estão relacionadas aos recursos de que dispõe para realizar o trabalho. Acreditamos que este trabalho se insere em uma discussão mais ampla sobre o letramento digital dos professores e que contribui para a reflexão a respeito dos elementos que constituem a realidade de professores e alunos nos processos de letramento de que participam, em especial, o digital e o escolar.

Nosso artigo é formado por mais quatro seções que trazem, de forma breve, a fundamentação teórica sobre o conceito de letramento na sua forma mais abrangente, considerações sobre a evolução da área tecnológica ao que concebemos hoje como letramento digital, em seguida adentramos à metodologia utilizada, descrevendo o que foi coletado de informações sobre o perfil dos professores que estão assumindo esse papel a partir dos instrumentos de pesquisa e, por fim, trazemos as análises dos dados almejando futuramente dar continuidade a outros trabalhos para complementar nossa investigação como informado nas considerações finais. Passemos, agora, ao aporte teórico sobre o qual embasamos nossa pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste tópico, resenhamos, brevemente, os teóricos em que nos apoiamos para desenvolver esta pesquisa, demarcando os conceitos de letramento e de letramento digital que assumimos como base para a discussão dos resultados.

## CONCEITOS DE *LETRAMENTO*

Inicialmente, acreditamos ser importante fazer um breve levantamento das definições do termo *letramento*. Para tanto, destacamos as definições trazidas por Soares (2002, 2006) e Kleiman (2007), cujos trabalhos buscam apresentar considerações sobre letramento, compreendendo que vivemos em uma sociedade moderna e tecnológica. O conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e escrever, configurando o estado ou condição de quem exerce práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2002, 2006). Tal conceito reflete o que já era falado

por Freire (1981) sobre em que consistia a alfabetização integrada à prática dos alunos. Nesse contexto, devemos levar em consideração a diversidade de formas de comunicação e interação, e os diversos contextos de práticas sociais de linguagem nos quais os autores do contexto educacional estão envolvidos, sobretudo para os alunos.

Embora Soares (2002) considere que *alfabetização* e *letramento* são práticas cognitivamente distintas, ela confirma que essas duas práticas se completam. Já Kleiman (2007), apesar de considerar *letramento* como uma prática de leitura e escrita, afirma que essa prática "...não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos" (KLEIMAN, 2007, p.19). Nesse viés, entendemos que o letramento pode ser específico e não está relacionado ao ser letrado ou iletrado, pois cada pessoa possui um tipo de letramento mesmo estando relacionado ou não ao ambiente formal e institucionalizado como a escola, por exemplo. A partir do que foi explanado, passemos, então, ao conceito de letramento digital que norteou esta pesquisa de forma mais específica.

## LETRAMENTO DIGITAL

O letramento digital tem se firmado cada vez mais em nossos dias, porém é relevante observar que houve um longo percurso até chegar ao que conhecemos como letramento digital. Esse termo é originado do letramento visual, como afirma Belshaw (2011), devido a relação que existia entre o visual e a mídia na década de 1960. Portanto, ao final dessa mesma década, surgiu o termo letramento tecnológico, diretamente relacionado às mídias de comunicação. Por conseguinte, na década de 1970 temos o letramento informacional, sendo relaciona-

do à facilidade de acesso de informações que se tornou possível aos indivíduos naquele período. No entanto, com o surgimento do computador na década de 1980, percebe-se uma grande abrangência de possibilidades de utilização de serviços tecnológicos em níveis diferentes já com o termo letramento computacional:

O primeiro nível é o que está diretamente relacionado aos mais experientes na área de computação, como é o caso dos programadores que conhecem de forma mais abrangente os recursos e como funcionam as partes internas e externas do computador. O segundo nível, refere-se a serviços um pouco mais acessíveis à população, possibilitando habilidades básicas de uso como busca, digitação, entre outros. O terceiro nível, já no final da década de 1990, trata-se do termo letramento para as tecnologias da informação, conhecidas como TICs, esse sendo muito mais acessível que as anteriores, permitindo que os usuários tenham em suas residências computadores disponíveis para usos rápidos e básicos. Com todas essas mudanças, ao conceito de letramento digital foram acrescentados novos aspectos. Para Buzato (2006),

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.16).

Os letramentos considerados digitais adentram um contexto relacionado às ferramentas digitais de maneira não apenas mecanizadas, mas que dialoga com um cenário prático e contextualizado, com cada período de tempo a que se inserem (BUZATO, 2006), diferenciando-se dos letramentos de leitura e de escrita no papel, como podemos ver em Soares (2002, p.151) “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

Essa afirmação nos permite concluir que ainda são necessárias investigações que analisem e se aprofundem nesse tema para conhecer essas diferenças e as relevâncias que essa nova prática tem perante uma sociedade que está imersa na cultura digital. A seguir, expomos a metodologia da pesquisa utilizada neste trabalho.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza descritiva e de base qualitativa. Para a coleta de dados, elaboramos um formulário na plataforma digital *Google Forms* e distribuimos o *link* para resposta em grupos de professores da educação básica no aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*. Iniciamos a distribuição do *link* em grupos de professores de uma escola pública e outra particular, das quais, uma das pesquisadoras participa como docente na educação básica. Além disso, também compartilhamos via *Whatsapp* com um grupo de pesquisas da UECE, formado prioritariamente por professores da educação básica, do qual a pesquisadora em questão também faz parte.

## A ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE PESQUISA E PARTICIPANTES

O primeiro bloco de perguntas ajudou a definir os sujeitos da pesquisa: professores da educação básica (independente da matéria que leciona) da esfera pública e particular de ensino, de teor formal (escolas e instituições de ensino) ou informal (cursos ou aulas particulares). Nas orientações iniciais do formulário, também foi colocado que o sujeito-participante que atuasse em mais de uma realidade de ensino, das citadas aqui, deveria escolher um perfil para responder

as perguntas propostas, podendo responder mais de uma vez, caso desejasse. Com esse primeiro bloco, definimos os participantes: professores da educação básica, que concordem com os termos apresentados e aceitem participar da pesquisa de forma honesta.

## GERAÇÃO DE DADOS NA PLATAFORMA DIGITAL *GOOGLE FORMS* E CONTEXTO DA PESQUISA

Podemos dizer que as informações conceituais anteriormente expostas confirmam a validade do suporte digital escolhido para a realização desta pesquisa no ano de 2020, logo após o início da pandemia da COVID 19. A plataforma digital *Google Forms* fornece um instrumento eficaz, prático e de grande alcance, uma vez que permite que a pesquisa seja realizada sem que as pesquisadoras precisem se deslocar (o que foi extremamente importante, considerando o período de isolamento social que configura o contexto de desenvolvimento desta pesquisa), além de organizar as respostas em gráficos (um para cada pergunta), o que facilita o cruzamento de dados. Assim, de posse dos dados gerados pela plataforma, passamos à análise qualitativa e ao cruzamento de respostas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **Levantamento numérico das respostas feitas no questionário do *Google Forms***

Segundo os dados gerados pela plataforma digital *Google Forms*, obtivemos 79 respostas, das quais a maioria são de professores que atuam na rede pública de ensino, que consideram-se do gênero feminino, estão na faixa etária acima dos 40 anos, concluíram a gra-

duação a mais de 15 anos e investiram na formação continuada, pelo menos em em curso de especialização.

Na terceira seção, a respeito do modelo presencial, as respostas obtidas mostraram que a maioria dos sujeitos-participantes consideravam suas aulas presenciais contextualizadas, interdisciplinares e atualizadas, respectivamente; afirmando, em resposta complementar, que estimulavam a participação, o debate e a proatividade dos alunos, além de ter o costume de trabalhar com projetos interdisciplinares (embora sozinhos/as por não conseguirem envolver outros professores).

De posse das respostas, fizemos um resumo das respostas dos 79 entrevistados, entre professores da rede pública e da rede particular (formal e informal), sobre o perfil, o acesso e o letramento digital desses professores, conforme vemos abaixo no quadro 1:

**Quadro 1: Quadro do perfil e do acesso às ferramentas digitais dos professores.**

- a maioria tem entre 35 e 40 anos;
- investem em formação continuada, pelo menos, com especialização;
- desenvolvem aulas contextualizadas no modelo presencial de ensino;
- costumavam usar recursos tecnológicos nas aulas presenciais, na medida em que a precariedade da escola permitisse;
- tem o hábito de desenvolver ações pedagógicas extraclasse, especialmente por meio do aplicativo próprio da escola/Professor Online e das redes sociais;
- sentem-se preocupados, inseguros e despreparados diante da mudança abrupta no modelo de ensino, receando que os alunos pudessem não acompanhar adequadamente as aulas;
- optam por usar os aplicativos sugeridos pela gestão, mesmo não os conhecendo bem;
- passam a usar mais os novos aplicativos, em especial o Whatsapp e o Google Classroom, em detrimento dos aplicativos próprios da escola (que utilizavam antes), por se mostrarem mais intuitivos.
- apesar de estarem familiarizados com o termo “letramento digital”, não se consideram letrados nessa área.

Fonte: Elaborado nesta pesquisa (2020). Adaptado pelas autoras.

Os dados obtidos, mostram ainda que a maioria dos sujeitos-participantes acreditam que a forma de ensinar, a que lançavam mão, contribuía para o crescimento do aluno como cidadão e tornava mais

claro para os alunos que as disciplinas não são “caixinhas” de conteúdos isolados. Para confirmar os dados expostos, apresentamos os gráficos a seguir, elaborados a partir dos dados gerados na plataforma. Ainda na terceira seção de perguntas, os dados obtidos apontam para uma grande inclinação dos sujeitos-participantes a fazerem uso de tecnologia em sala de aula, tendo como principais obstáculos para essa prática a falta de data-show e a baixa qualidade dos equipamentos, ou mesmo a falta de internet nas escolas.

Chamamos a atenção para as categorias “Outros (recursos próprios)” e “Outros (poucos recursos disponíveis)”, que obtiveram 2 e 20 respostas, respectivamente. Essas categorias foram criadas para reunir respostas similares que remetiam ao item “Outros” e acreditamos que evidenciam que o maior obstáculo é a precariedade de recursos disponibilizados pelas escolas, uma vez que as respostas mais marcadas, respectivamente, foram:

- Havia poucos aparelhos de data-show na escola. Com 39 respostas
- Não havia acesso à internet de qualidade na escola. Com 32 respostas.
- 20 respostas apontando para outras questões relacionadas à precariedade de recursos das escolas, reunidas na categoria “Outros (poucos recursos disponíveis)”.

Ainda na mesma sessão de perguntas, quando questionados a respeito do uso de tecnologia em ações pedagógicas extraclasse, os sujeitos-participantes, em sua maioria, responderam positivamente, no entanto, percebemos uma contradição na resposta à pergunta seguinte sobre o uso das ferramentas digitais extraclasse, por apresentar maior número de respostas no item: “não tinha tempo para fazer isso, embora tivesse vontade”. Numa análise mais atenta, podemos agrupar os itens em duas categorias, a saber:

**Quadro 2: Quadro de respostas sobre o uso da tecnologia digital fora da sala de aula.**

<b>Categoria 1: Respostas afirmativas</b>	<b>Categoria 2: Respostas negativas</b>
Possui um blog. Com seis respostas.	Não tem tempo para fazer isso, embora tivesse vontade. Com 26 respostas.
Possui um canal no <i>Youtube</i> . Com 13 respostas.	Não tem tempo e já me dedicava muito na escola. Com nove respostas.
Utiliza o app próprio da escola para enviar atividades. / Utiliza o professor online para enviar atividades. Totalizando 25 respostas.	Outros (nenhuma). Totalizando 2 respostas.
Outros ( <i>whatsapp, instagram</i> e/ou outras redes sociais). Totalizando 17 respostas.	

Fonte: Elaborado nesta pesquisa (2020). Adaptado pelas autoras.

Analisando dessa forma, percebemos que o quadro confirma os dados apresentados na resposta à pergunta anterior, explicitando que a maioria dos professores faz uso de algum recurso tecnológico para desenvolver atividades extraclasse, sendo a maioria por meio do *app* próprio da escola (Nas escolas públicas de nível médio do Estado do Ceará é o Professor Online). Questionados a respeito da contribuição dessa prática extraclasse para a formação dos alunos, a maioria dos professores assinalou que ajudava o aluno a compreender que o aprendizado se estende para além dos portões da escola, enquanto a minoria afirmou não saber se traz algum tipo de contribuição, mas que os alunos gostam das atividades por participarem ativamente e mostrarem interesse em tais atividades.

Na quarta seção, “Realidade: modelo de ensino remoto”, os dados obtidos mostram que os entrevistados se afirmaram preocupados, inseguros e despreparados para situações adversas. A preocupação que mais se destacou foi referente ao acompanhamento das aulas por parte do aluno neste modelo de ensino. Outro fator interessante é que as plataformas mais utilizadas pelos professores nessas aulas remotas são *Whatsapp* e *Google Classroom*, respectivamente, e esse uso majoritário impressiona porque se sobressai, inclusive, ao uso do *app* próprio da escola e do Professor Online, juntos.

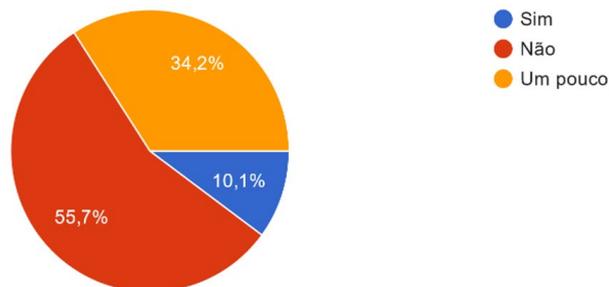
Partindo do exposto, essa resposta não nos causou impacto, uma vez que o *Whatsapp* é um dos aplicativos de mensagens instantâneas mais amplamente utilizados atualmente, haja vista seus mais variados possibilidades de uso: escrita, vídeo chamada, chamada de voz, áudio, imagens, sons, entre outros recursos que são criados de forma rápida. Quanto ao *Google Classroom*, assim como toda a plataforma *Google for Education* e *GSuits*, foi liberada para uso gratuito, uma ação da empresa para contribuir com o isolamento social. No entanto, o fato de ter superado o uso do aplicativo da escola e do Professor Online chamou nossa atenção, pois estes já deveriam fazer parte da realidade dos professores, enquanto aqueles se configuravam como novidade. Marcamos aqui um tópico para ser melhor desenvolvido em pesquisas posteriores.

Ao serem questionados sobre os motivos de utilizarem tais recursos, a maioria dos entrevistados apontou que se trata de uma orientação dos gestores, no entanto, aproximadamente um terço deles, nunca teve contato com as plataformas escolhidas, um terço já tinha acessado antes e um terço conhecia apenas algumas.

**Figura 1: Figura do gráfico sobre dificuldades ao usar as tecnologias utilizadas no começo da pandemia.**

Você está experimentando alguma dificuldade ao utilizá-la(s)?

79 respostas



Fonte: Elaborado nesta pesquisa (2020).

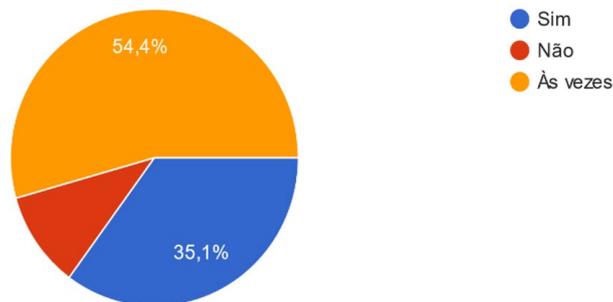
Os dados obtidos mostram, ainda, que mais da metade dos professores não vivenciaram dificuldades no uso das plataformas selecionadas pelos gestores, pelo simples fato de elas serem bastante intuitivas. Ainda que apontadas pela minoria, as dificuldades existem e estão relacionadas, majoritariamente, a problemas com a internet ou com o baixo nível de dialogismo da plataforma.

Embora os professores não tenham dificuldades, a maioria qualificou esse tipo de aulas como “regular”, justificando pelo motivo de nada substituir o “chão de sala de aula”. Os modelos de ensino remoto utilizados pela maioria dos entrevistados foram, igualmente, o síncrono e o assíncrono. Quando questionados se concordam com o modelo escolhido, a maioria dos entrevistados se manifestou positivamente, no entanto, a pluralidade de respostas nos mostra que este é mais um tópico que merece ser desenvolvido em trabalho posterior, principalmente, para perceber qual o índice de aprovação e de reprovação de cada modelo de ensino, como estão sendo elaboradas e aplicadas as avaliações a partir desse novo modelo remoto. Os dados obtidos pelas últimas seções de perguntas, mostraram que a maioria dos entrevistados se consideram familiarizados com o termo *letramento digital*, principalmente através de livros e revistas especializados.

**Figura 2: Gráfico sobre como os professores se percebem quanto ao letramento digital.**

Você se considera um "letrado digital"?

57 respostas



Fonte: Elaborado nesta pesquisa (2020).

Os dados acima mostram, também, que somente 54,4% dos sujeitos-participantes consideram-se “letrados digitais”, o que demonstra uma preocupação e ao mesmo tempo nos leva a uma reflexão sobre o quê esses professores entendem por letramento digital, se é apenas o uso técnico de ferramentas digitais ou se vai além da sala de aula para um uso crítico e prático no cotidiano desses docentes e, consequentemente, dos alunos envolvidos com as práticas educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo objetivou perceber o perfil do professor que está assumindo o modelo de ensino virtual imposto pela situação pandêmica de isolamento social que estamos vivendo, além de identificar algumas dificuldades e facilidades encontradas pelo professor nessa nova realidade relacionadas ao seu letramento digital, e em que medida estão relacionadas aos recursos de que dispõe para realizar o trabalho. A partir do exposto, concluímos que nossos objetivos foram atendidos positivamente. Com esta pesquisa, fomos capazes de, por meio de um formulário amplamente divulgado e respondido a contento, perceber o perfil dos professores que estão diante desse contexto pandêmico, atuando de maneira remota com ferramentas digitais impostas, e que estão se adaptando ao momento atual.

Para além dos objetivos almejados, pudemos perceber que os professores investigados acreditam que esse momento está sendo desconfortável e consideraram essas aulas remotas, com modelos assíncronos ou síncronos, insuficientes para a construção do conhecimento junto aos alunos. Ademais, ressaltamos que o fato de a maioria dos professores não se considerar letrada digital, mesmo conhecendo e estando familiarizada com o termo, o letramento digital consiste justamente em se ter várias práticas com dispositivos digitais interligadas

às práticas sociais em contextos diversos, o que amplia o conceito para além do uso técnico da ferramenta digital.

Além disso, confirmamos que se trata de um tema complexo, que pede uma continuidade de estudos e pesquisas e que este artigo, sozinho, não consegue abranger ou aprofundar, como é o caso, por exemplo, do entendimento sobre o que é ser letrado digitalmente para esses professores.

Percebemos que o formulário elaborado dá margem para outras análises e investigações. Por isso, pretendemos fazer uma nova pesquisa obtendo dados atuais, dos mesmos professores, para fazer uma comparação das possíveis mudanças de pensamento e da forma de atuar desses docentes que participaram desse estudo.

## REFERÊNCIAS

- BELSHAW, D. A.J. *What is 'digital literacy'?: a pragmatic investigation*. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Durham University, Durham, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular. Versão final*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 10. mai. 2021.
- BUZATO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.
- HISSA, D. L. A.; SILVA, A. P. N; VALENTIM, D. L. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise do componente de Língua Portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. *Revlet- Revista Virtual de Letras*, v. 11, p. 32-53, 2019.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.1-25, dez.2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 128.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.



SUMÁRIO

# 4

*Ângela Cláudia Rezende do Nascimento Rebouças*

**MULTILETRAMENTOS  
NO ENSINO MÉDIO  
E TECNOLÓGICO DO IFRN  
CAMPUS IPANGUAÇU:**  
uma visão discente sobre a  
disciplina de língua portuguesa

**MULTILITERACIES IN SECONDARY  
AND TECHNOLOGICAL EDUCATION  
AT IFRN CAMPUS IPANGUAÇU:**  
*a student's view of the Portuguese  
language discipline*

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é tema constante de discussões em eventos científicos de todas as amplitudes locais e até internacionais, e o que se busca em todos eles é conhecer e debater as estratégias de ensino que possam fomentar o trabalho do professor com a linguagem em nossas escolas. Essas discussões se justificam, principalmente, pelos baixos índices nos exames diagnósticos do ensino no país, como por exemplo, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e nesse contexto, verifica-se a necessidade da constante reformatação das estratégias de ensino.

A escola é vista por muitos estudiosos como o único espaço para desenvolver e ampliar os conhecimentos relativos às práticas linguísticas, tanto orais como escritas, e deve ser entendida como o espaço formal em que esses aprendizados acontecem, afirmação com a qual concordamos, mas que não totaliza ou compreende todo o aprendizado dos alunos, visto que aprendem a todo instante e não somente na sala de aula.

Lidar com ensino de Línguas na atualidade tem sido uma tarefa muito difícil, num contexto em que as novas tecnologias de informação e comunicação permeiam as realidades dos nativos digitais<sup>3</sup> e as práticas pedagógicas parecem estar tateando uma estabilidade que abarque essas questões.

As velhas práticas pedagógicas que desconsideram essa realidade multifacetada não conseguem atingir os objetivos propostos pelos documentos oficiais em toda a sua potencialidade, e o fracasso escolar de disciplinas como a de língua portuguesa continua sendo

<sup>3</sup> Segundo Prensky (2001), os alunos hoje são nativos do meio digital, pois nasceram num contexto em que as práticas de linguagem mediadas pelas novas tecnologias são bastante comuns.

uma estatística desanimadora, principalmente, quanto se tem à mão as possibilidades de novas práticas de produção e consumo de conteúdo propiciadas pelo acesso às mídias digitais, possibilidades tanto dos alunos quanto dos professores, ponto em que se percebe uma nova demanda de estudos.

Dado o panorama, surge o questionamento motivador deste trabalho, que é compreender as práticas docentes atuais dos professores do IFRN, e se elas conseguem abarcar as necessidades do alunado que lida constantemente com novos gêneros, novas mídias, modalidades e temáticas distintas e com a materialidade dos textos diariamente produzidos e consumidos por eles, com enfoque crítico, pluralista, ético e democrático.

Nesse sentido, a visão dos discentes dos 3º e 4º anos do ensino médio técnico do IFRN, *campus* Ipangaçu, na disciplina de Língua Portuguesa, possui um viés importante para toda a comunidade porque contribui para uma visão mais ampla da realidade local. Vale à pena salientar que este estudo trata-se de um recorte de um projeto de multiletramentos coordenado por mim até o ano 2020.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm exigido novas práticas letradas no ambiente escolar e fora dele, pois trazem ao contexto atual textos multimodais e multissemióticos que aglutinam imagens, áudios, cores e *links* (DIAS, 2012). Nesse sentido, alguns estudiosos da linguagem formaram um grupo que se tornou conhecido por Grupo Nova Londres<sup>4</sup>, doravante (GNL), pensadores da questão dos letramentos emergentes na sociedade contemporânea,

<sup>4</sup> O Grupo de Nova Londres é um grupo de 10 autores reunidos para tratar da temática da pedagogia dos multiletramentos e que vem há 25 anos, defendendo a ideia de que é preciso letrar os alunos para lidar com a realidade em que vivemos, permeada por novas tecnologias.

a partir da qual provocaram reflexões sobre uma prática pedagógica inclusiva e que considerasse a diversidade cultural existente. Essa perspectiva pensa a pedagogia dos letramentos a partir de dois vieses: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica constitutiva dos textos na contemporaneidade (ROJO, 2012).

A promoção dessa abordagem pretende considerar aspectos excluídos ao longo do ensino formal referentes à cultura local, questões linguísticas também locais, desconsideradas pelo elitismo linguístico evidenciado na escolha pela língua padrão. Essa questão se justifica, preferencialmente, pelas necessidades sociais de posturas discursivas ativas e críticas como uma forma de atuar no mundo, mas, também, pela urgência da ressignificação das práticas linguísticas. Isso acontece a partir dos fundamentos epistemológicos que compreendem a diversidade cultural dos sujeitos e da variedade dos textos multissemióticos a que estamos expostos, sendo esses sujeitos público-alvo ou autores e através da multiplicidade de canais de comunicação linguística.

Nessa visão pedagógica, sociedade e aprendizagem são indissociáveis, por ser a mente humana situada, incorporada e social (COPE; KALANTZIS, 2006). Dessa forma, o conhecimento está embutido nas sociedades e seu desenvolvimento se dá nas interações colaborativas que precisam ser fomentadas nos espaços formais de educação.

Uma discussão frequentemente alimentada nos contextos legitimados para o questionamento é a que trata sobre as práticas de ensino da língua portuguesa num contexto globalizado e permeado por diversas tecnologias. Essas tecnologias se configuram como um verdadeiro dilema epistemológico e teórico aos conhecimentos já sedimentados nas escolas e universidades.

Considerando as diretrizes para o ensino nos níveis médio e tecnológico e a própria evolução das pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa constituída por estudos linguísticos conduzidos no Brasil

inteiro, buscamos nos fundamentar em algumas visões, que, a nosso ver, parecem dar conta de compreender o ensino de língua como uma atividade que situe os alunos em práticas linguísticas efetivas, significativas e contextualizadas (POSSENTI, 1984).

Em relação às práticas pedagógicas relativas ao ensino de língua portuguesa, nos apropriamos da noção interacional da língua, ou seja, a língua como uma atividade de interação trazida ao contexto brasileiro educacional pelo professor Wanderley Geraldi (1983), quando propôs uma importante reinterpretação epistemológica do fenômeno da linguagem, trazendo algumas implicações para o ensino, no que diz respeito à compreensão da linguagem, da escrita e de seus usos.

A reconfiguração da visão do fenômeno da linguagem tem seus principais desdobramentos na construção dos documentos oficiais para o ensino de Línguas no Brasil, os PCNs, na década de 90, ao ampliarem os objetivos do ensino para uma dimensão funcional, antes desconsiderada no ensino de língua portuguesa e embasada na linguística moderna pela obra de Bakhtin (1979). A esse pesquisador se deve a visão dialógica da linguagem e do enunciado numa conjuntura individual, social e histórica, autor que está didaticamente incluído no paradigma de ensino-aprendizagem sociointeracionista.

A visão bakhtiniana mudou o percurso do trabalho com a linguagem na direção de incluir o uso, dada a sua conceituação de língua como interação e sua apreensão “somente nas formas de enunciação[...].” (BAKHTIN, 2000, p. 282), ou seja, a condição de aprendizagem de uma língua se dá a partir de enunciados concretos.

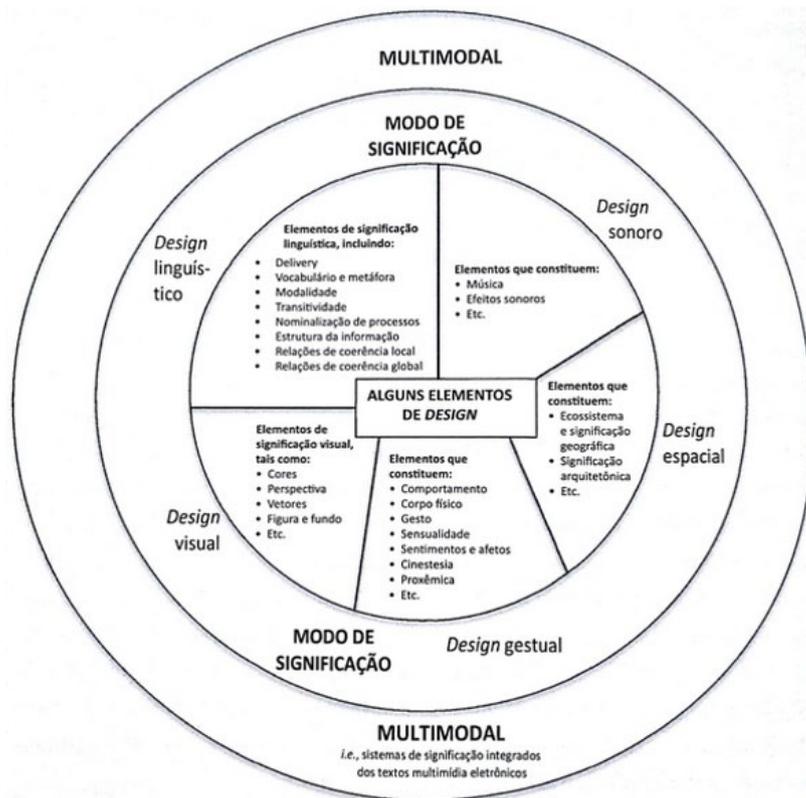
Para fundamentar a relação entre as diversas práticas linguísticas da atualidade mediada pelos meios de comunicação contemporâneos, concordamos com Roger Chartier (1994, p. 97) sobre a afirma-

ção de que “A revolução do nosso presente é mais importante do que a de Gutenberg. Ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica a seus leitores.” Assim, no contexto educacional, as transformações dos textos em função de novas necessidades sociais geram novos letramentos, e, sabendo que letramento também é inclusão social, essa discussão é cada vez mais urgente.

Como aporte teórico para nos orientar sobre os conceitos de *letramento, mídias e tecnologias*, e nos fornecer material para entendermos os usos da linguagem em gêneros mediados por TICs, nos detemos às leituras das obras de Bolter (2000), para quem vivemos na era “tardia do impresso” em que os elementos computacionais influenciam a substituição de práticas tradicionalmente arraigadas, e Lemke (2010), para quem todo letramento é letramento multimidiático. Cope e Kalantzis (2006) estipulam três dimensões para as quais os alunos devem ser preparados – âmbito do trabalho, da cidadania e da vida pessoal – e quais as relações com as práticas de letramentos escolares, defendendo um pluralismo orientado pelo próprio contexto escolar. Há também a obra de Street (2014) que analisa os letramentos para além da escola, destacando o caráter múltiplo das práticas letradas e acepção com a qual concordamos.

O projeto do GNL, grupo que lança a noção aqui considerada sobre multiletramentos, propõe uma grade analítica para cinco modalidades: “linguística, visual, espacial, gestual e sonora”, baseada na proposta do funcionalista Kress e Van Leeuwen (1996 *apud* ROJO, 2013), a qual, sob a nossa ótica, contempla as diversas multissemioses da contemporaneidade:

Figura 1: Sistemas Multimodais e seus elementos a serem considerados.



Fonte: adaptada do grupo de Nova Londres (2006).

Lima e De Grande (2013), Azzari e Custódio (2013), Rojo e Moura (2012), Almeida (2013), Thadei *et al.* (2013), Conti (2013), Lorenzi e Pádua (2012), Dias *et al.* (2012) e tantos outros trabalhos da obra organizada por Rojo (2012), *Multiletramentos na escola*, são trabalhos com os quais dialogamos na busca de compreender o fazer metodológico aplicado às diversas situações de contextos escolares brasileiros mediados pelas TICs.

Dessa forma, este estudo se sustenta diante das exigências sócioeducacionais de reorganização ou redirecionamento das práticas pedagógicas em ensino de línguas, considerando as diferenças entre as modalidades faladas e escritas da linguagem, visto que as velhas práticas não contemplam mais as necessidades do cenário atual em que a diversidade cultural é óbvia e considerando as transformações técnico-sociais e, conseqüentemente, as práticas discursivas.

Nesse sentido, justificamos nossa escolha com o objetivo de compreender, a partir da visão dos discentes, as práticas docentes e a relação com as TICs.

## METODOLOGIA

O público-alvo deste estudo se constitui de discentes dos 3º e 4º anos do ensino médio técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Ipangaçu, na disciplina de Língua Portuguesa. Consideramos que esses alunos estão imersos na realidade local e são participantes caros numa pesquisa que vise contribuir de alguma forma com novas práticas de trabalho.

Nesse sentido, uma pesquisa de mapeamento parece dar conta da realidade encontrada na instituição e evidencia os sujeitos e suas concepções. Há outros fatores importantes para a justificativa da escolha metodológica, como a ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas envolvidas, o que dialoga com as teorias de letramentos e multiletramentos e, segundo Lemke (2010), com o paradigma da aprendizagem colaborativa, em que a forma de aprendizagem também sofre uma reconfiguração a partir das influências das TICs, em que o aprendizado ocorre na medida em que surgem as necessidades, ideia norteadora para um novo olhar para as práticas pedagógicas.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário semiestruturado via *Google Forms* com 12 questões, evidenciadas a seguir:

**Quadro 1: Questionário aplicado aos alunos.**

1. Qual o seu nível de habilidade para operar aparelhos eletrônicos do tipo Smartphone, tablets, computadores, câmeras, datashows? (TICs-Tecnologias da Informação e comunicação?)
2. Os seus professores costumam utilizar as TICs na sala de aula de forma a impulsionar o aprendizado dos alunos?
3. Quais os principais gêneros textuais utilizados pelos seus professores na sala de aula?
4. Quais desses gêneros você conhece?
5. Os professores costumam trabalhar a oralidade (gêneros orais) na sala de aula?
6. Algum professor já utilizou algum aplicativo (Apps) nas aulas?
7. Você já estudou gêneros digitais na sala de aula?
8. Julgue a afirmação a seguir, considerando a nota 0 como 'totalmente irrelevante' e 5 como 'extremamente relevante': "as redes sociais podem auxiliar no desenvolvimento de práticas de escrita".
9. Que práticas de escrita e leitura são utilizadas pelos professores em sala de aula?
10. Que gêneros textuais você gostaria que seu professor trouxesse para o trabalho na sala de aula?
11. Marque a opção que corresponde a sua turma
12. Se tiver dificuldade para usar aplicativos, descreva as suas dificuldades.

Fonte: Própria (2021).

A amostra de alunos entrevistados foi de 97 alunos e a análise dos dados foi feita quali-quantitativamente. Para esse trabalho, focaremos nas questões que dizem respeito às noções de práticas docentes no âmbito da disciplina de Língua portuguesa.

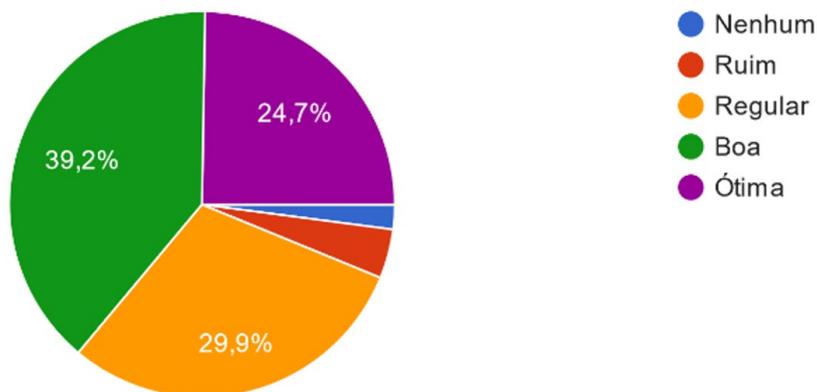
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo pode auxiliar na percepção de como os profissionais podem inserir as TICs para o fomento do desenvolvimento e ampliação de práticas linguísticas no contexto escolar do IFRN, *campus* Ipangua-

çu, considerando a diversidade local-global de textos e suas diversas semioses inerentes à situação de desenvolvimento tecnológico da sociedade. Assim, descrevemos os dados coletados a partir do questionário aplicado via *Google Forms*.

Para a questão 1 “Qual o seu nível de habilidade para operar aparelhos eletrônicos do tipo Smartphone, tablets, computadores, câmeras, Datashow? (TICs-Tecnologias da Informação e comunicação?)”, obtivemos o seguinte gráfico:

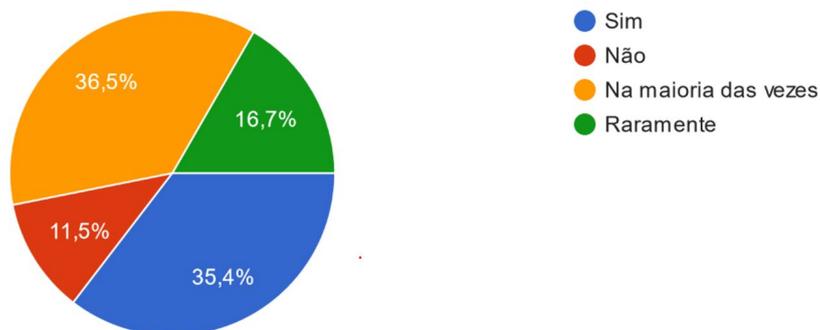
Gráfico 1: Respostas da Questão 1 pelos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Própria (2021).

De um total de 97 alunos entrevistados, 63,9% afirmam ter habilidades boas ou ótimas para lidar com as TICs no cotidiano. Esse número evidencia um alto domínio e uma presença considerável de tecnologias em suas práticas diárias. Esses dados corroboram a ideia defendida por Cope e Kalantzis (2006) sobre a indissociabilidade da sociedade e aprendizagem, em que a aprendizagem se constrói ligada às atividades e usos dos atuais recursos tecnológicos dos quais dispomos para trabalhar no espaço escolar.

Gráfico 2: Respostas da Questão 2 pelos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Própria (2021).

Sobre a pergunta de número 2 “*Os seus professores costumam utilizar as TICs na sala de aula de forma a impulsionar o aprendizado dos alunos?*”, apenas 35,4 % dos alunos afirmaram que seus professores usam novas tecnologias diversas como um recurso a mais para o trabalho docente. Consideramos que esses dados estão aquém das potencialidades que podem ser exploradas, principalmente quando se considera os saberes discentes.

As opções “*Não*” e “*Raramente*” somaram 28,2% dos dados, sendo um dado aproximado do quantitativo de respostas, que, segundo os alunos, afirmam o não uso de novas tecnologias pelos docentes. Essa realidade evidencia que, à época, os docentes exploravam pouco esses recursos, não sendo possível agora descrever ou levantar hipóteses que esclareçam ou motivem as práticas relatadas. De certa maneira, esses dados refletem a necessidade de a escola se voltar para os saberes trazidos pelos alunos, e essa necessidade, amplamente defendida pela pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), se faz urgente, dada a distância abissal entre o que o aluno sabe e o que ele usa desse saber na escola em prol do seu aprendizado.

Na pergunta número 3 “*Quais os principais gêneros textuais utilizados pelos seus professores na sala de aula?*”, encontramos o seguinte resultado:

**Quadro 2: Gêneros mais conhecidos pelos alunos.**

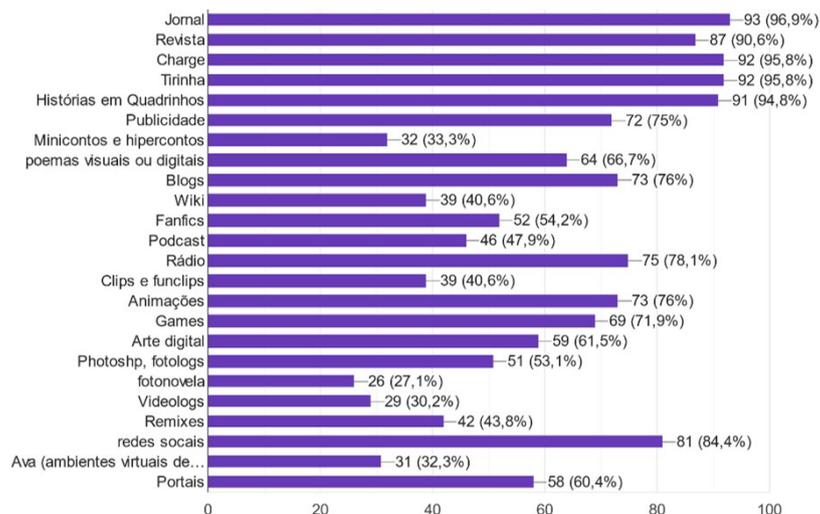
“Artigo de opinião, Animações, Argumentação e informação, Argumentativo e Descritivo, Arte digital, Artigo, Blogs, Charge, Clipes, Contos, Crônica, Datashow, Dissertação, Dissertativo expositivo, Documentário, Documento científico, Exposição, Fotografias, HQ’s, Listas, Narrativo informativo, Notícias, Poema, e-mail, Poemas visuais, Redes sociais, Relatórios, Resenha, Resumo, Seminário, Slide, Texto descritivo, Texto expositivo, Tirinha, jornal, Tópicos Frasais, Vídeos, Vídeo-aula, Wiki, Ava.

Fonte: Própria (2021).

Dos dados obtidos no questionário, percebe-se que há uma predominância de gêneros do meio impresso em comparação com os gêneros textuais do meio digital. Esse dado pode ser indicativo da predominância de práticas que se utilizem dos meios de propagação de texto mais ancorados na tradição impressa, desconsiderando, ou não dando a devida importância aos gêneros digitais e multimodais.

Na pergunta número 4, os alunos evidenciaram que conhecem a grande maioria dos gêneros expostos na questão “*quais gêneros você conhece?*”. Esses gêneros circulam, alguns em meio impresso e outros em meio digital. Os mais conhecidos estão ligados ao meio impresso como o *Jornal*, e os menos conhecidos estão ligados aos meios digitais, como por exemplo, os *minicontos* e *hipercontos*, *wiki* e *fotonovelas* e *videologs*.

Gráfico 3: Respostas da Questão 4 pelos estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Própria (2021).

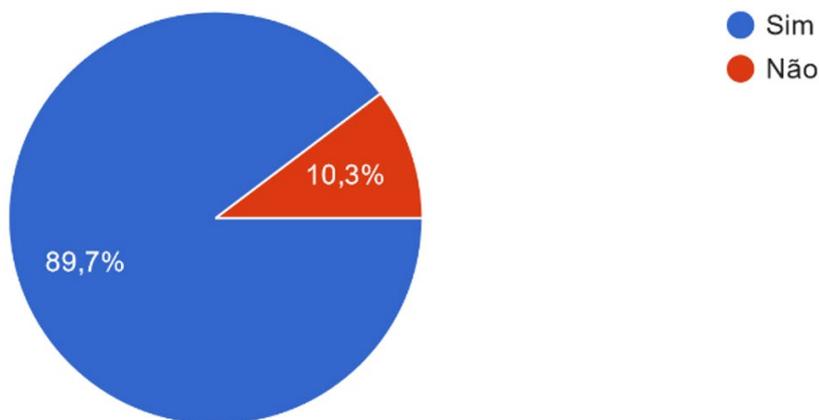
Na questão 5, elaboramos uma pergunta mais direcionada aos interesses da disciplina de língua portuguesa, que tem como objetivo possibilitar melhoramento de habilidades, tanto escritas quanto orais, como em *“Os professores costumam trabalhar a oralidade (gêneros orais) na sala de aula?”*, e encontramos os seguintes resultados: 59,4% dos professores costumam trabalhar a oralidade, seguido de 15,6% afirmando que esse trabalho ocorre raramente, 13,5% na maioria das vezes e 11,5% de afirmações negativas de trabalho com a oralidade. Um ponto importante das discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa é a forma como se entende esse ensino, que o professor Geraldi (1983) trata como prática, já que linguagem só se utiliza praticando e só se aprende uma língua colocando-a em uso, ou seja, em prática.

O ensino que seja visto como uma prática ajuda a substituir um objeto de estudo pela mobilização de recursos linguísticos num convívio reflexivo, e essa mobilização refere-se a controlar meios para

a produção oral ou escrita, é a experimentação da linguagem que tanto é defendida por nós professores, e com razão, graças a uma mudança na concepção da linguagem que temos e que levamos para nossa prática de ensino. E, nesse ponto, o ensino ou o tratamento da oralidade é tão importante quanto o trabalho com a modalidade escrita.

Na questão 6, em que foi perguntado “*Algum professor já utilizou algum tipo de aplicativo em sala de aula?*”, obtivemos a seguinte representação:

**Gráfico 4: Respostas da Questão 6 pelos estudantes participantes da pesquisa.**



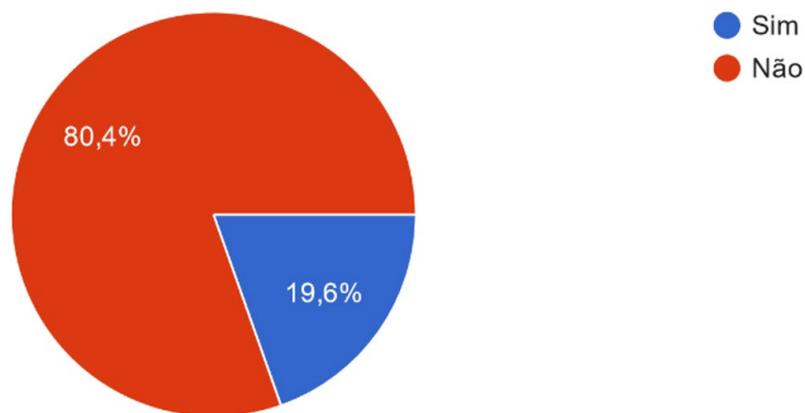
Fonte: Própria (2021).

Nesse gráfico, é evidenciado o alto índice de uso de aplicativos em sala de aula em algum momento do curso. Esse dado mostra que as TICs fazem parte do conhecimento e das práticas de muitos profissionais e coaduna a ideia de fortalecer os multiletramentos, os quais, conforme a perspectiva de Cope e Kalantzis (2006), estipulam três dimensões para as quais os alunos devem ser preparados: o âmbito do trabalho, da cidadania e da vida pessoal. O uso das TICs parece ser cada dia mais

perceptível no espaço escolar/acadêmico, criando uma espécie de necessidade de adaptação da escola às novas necessidades.

Na questão 7 havia a seguinte pergunta: “Você já estudou gêneros digitais na sala de aula”? Sobre tal questionamento obtivemos uma estimativa de 80,4% para *Não*, mesmo diante do cenário globalizado em que a grande maioria dos alunos possuem acesso a diversos eletrônicos, práticas discursivas e textos multissemióticos. Como pudemos observar nas respostas da questão 4, em que se perguntou sobre os gêneros discursivos, há uma menção considerável a gêneros multimodais e típicos de plataformas digitais.

Gráfico 5: Respostas da Questão 7 pelos estudantes participantes da pesquisa.

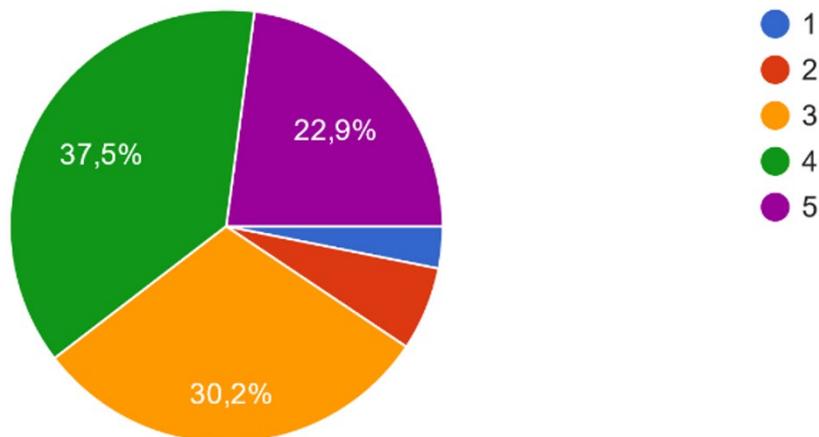


Fonte: Própria (2021).

A ausência de um estudo sistemático de textos que já circulam nas esferas que incluem os alunos apresenta um desalinhamento entre o contexto e uma abordagem teórico-analítica dos novos textos/gêneros de mídias diversificadas.

Na questão 8, pedimos para que os alunos julgassem a afirmação “as redes sociais podem auxiliar no desenvolvimento de práticas de escrita”? Numa escala de 0 a 5, o quantitativo dos que acham que o uso das redes sociais pode ser positivo mais aproximado ao ponto máximo foi de 60,4%, o que evidencia uma aceitação da ideia de que as novas mídias podem ter um valor positivo para o desenvolvimento ou práticas de escrita na escola.

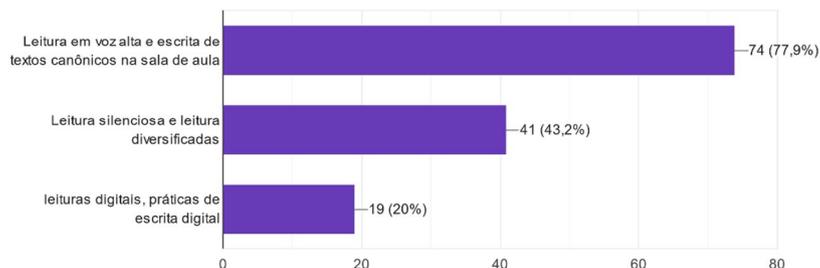
**Gráfico 6: Respostas da Questão 8 pelos estudantes participantes da pesquisa.**



Fonte: Própria (2021).

Na questão 9, perguntamos “Que práticas de escrita e leitura são utilizadas pelos professores em sala de aula?”. Nessas respostas, percebemos as práticas mais comuns dos docentes de uma maneira geral. A leitura em voz alta e de textos canônicos foi o que se destacou nas respostas dadas pelos alunos. Podemos perceber que são práticas tradicionais que contemplam a maior parte das atividades, de acordo com os dados.

**Gráfico 7: Respostas da Questão 9 pelos estudantes participantes da pesquisa.**



Fonte: Própria (2021).

Na questão 10, em que foi perguntado “*Que práticas de escrita e leitura são utilizadas pelos professores em sala de aula?*”, cada aluno poderia responder à pergunta com no máximo 2 gêneros sugeridos. Dentre os mais citados, estão os gêneros “dissertativo”, em referência ao texto produzido para o ENEM, com 6 sugestões, e texto poético com 8 sugestões, Histórias em quadrinhos com 5 sugestões, *fanfics* com 4 sugestões e notícias com 4 sugestões.

Na questão 12 do questionário, perguntamos se os discentes sentiam alguma dificuldade para usar aplicativos e, se sim, quais seriam essas dificuldades. No entanto, nessa questão, contamos apenas com 9 respostas dos 97 respondentes. Dessas 9 respostas, 4 foram negativas para dificuldades; um respondente afirmou que “*faltam conhecimentos sobre alguns*”; uma respondente afirmou “*ser lenta*”, acrescentando mais uma resposta que afirma possuir dificuldades no sentido de “*não conhecer muitas ferramentas para uso de tecnologias na escola*”; e outros dois afirmaram, respectivamente, “*Não saber mexer em muitas coisas*” e “*não consegue desfrutar de todas as funções*”.

Diante do exposto, vimos que há uma multiplicidade de canais de comunicação, de gêneros conhecidos pelos alunos e de ferramentas tecnológicas que podem ser bem utilizadas no espaço escolar, com o in-

tuito de contribuir tanto para o aumento do repertório sociocultural, como para uma formação mais densa e que se aplique a outros contextos além da escola, corroborando as ideias da pedagogia dos multiletramentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que há espaço para uma inserção das TICs e um trabalho mais direcionado com a variedade de gêneros que surgem em diversas modalidades, e que já fazem parte das práticas discursivas dos alunos, o que é amplamente defendido na teoria da multimodalidade, como afirma Rojo (2012). Há, então, a necessidade de estreitar diálogos com as novas linguagens com vistas a um currículo pluralista, que contemple a gama de textos que os alunos já conhecem, e não somente isso, que a escola consiga dialogar com o mundo globalizado considerando, principalmente, que a língua é social, e, como tal, acompanha as mudanças sociais, tecnológicas e, conseqüentemente, às novas formas de “dizer”.

Dessa maneira, este estudo corrobora de que o aluno da atualidade traz conhecimentos aprofundados, não só de ferramentas digitais, mas de gêneros pouco explorados pela escola. Tais gêneros, têm como característica serem compostos por vários sistemas de significação, ou seja, multimodais, em que se integram imagem, som, linguagem verbal, gestos, *design* espacial, entre tantas possibilidades. Assim, nossa pesquisa evidenciou que há muito a ser feito ainda em relação à inserção ou atualização de práticas docentes no campo dos multiletramentos, principalmente por sabermos que a sociedade e aprendizagem estão integradas (COPE; KALANTZIS, 2006).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/RxeyS3>. Acesso em: maio de 2016.

CHARTIER, R.. *A ordem dos Livros*. Brasília: UNB, 1994.

COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London, 2006.

DIAS, A. V. M.. Hipercontos mltissemióticos. In: ROJO, R.; MOURA, e. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIMAN, Â.. *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Língua. In: GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

LEMKE, J. L. (2010). *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n° 49, pp. 311-524

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. [orgs.]. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M.. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

# 5

*Isa Franciele Mendes da Silva*

*Monique Alves Vitorino*

## **LITERACIA OU LETRAMENTO? UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DO PROGRAMA “CONTA PRA MIM”**

## **LITERACIA OR LITERACY? AN ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF THE “TELL ME” PROGRAM**

## INTRODUÇÃO

O Conta pra mim (BRASIL, 2019a) é um programa que faz parte da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019b) que tem como objetivo a ampla promoção da *literacia familiar*, ou seja, incentivar práticas de leitura, escrita e oralidade entre pais e filhos. De acordo com o seu documento orientador, o foco do programa são as crianças mais desfavorecidas e com dificuldades na aprendizagem.

Para orientar as famílias e incentivá-las à participação, o Ministério da Educação - MEC disponibiliza num portal da internet<sup>5</sup> um conjunto de materiais de orientação às famílias, os quais incluem o guia completo do programa – “Conta pra mim: guia de literacia familiar” (BRASIL, 2019a) –, além de obras de literatura infantil, com clássicos adaptados, e uma série de vídeos com dicas de como realizar uma leitura saudável e de qualidade entre pais e filhos. No caso, o MEC propõe tutorias para os pais com orientações e dicas simples e diretas sobre como colocar em prática estratégias de “literacia familiar”.

Além disso, o programa Conta pra mim (BRASIL, 2019a) propõe maior engajamento dos pais e responsáveis no incentivo à leitura de bebês e crianças. De acordo com as informações do programa, tal engajamento prova que os “pais são os primeiros professores de seus filhos” (BRASIL, 2019a, p. 13), distorcendo a compreensão entre práticas didáticas para os letramentos – “pedagogia dos letramentos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) – e as práticas de letramento cotidianas.

A este respeito, é possível asseverar que, apesar do reconhecimento da importância das práticas de letramento entre pais e filhos para a construção de uma consciência leitora por parte das crianças, e da relevância da parceria entre escola e família, essa não poderia ser

<sup>5</sup> <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

“A” política de alfabetização, nem a solução para os problemas que o Brasil enfrenta em relação à alfabetização. Bunzen (2019), ao tratar dos sentidos e usos do termo “literacia familiar”, questiona a pertinência de discussões pontuais e concepções eurocêntricas para discutir infância e família, bem como o afastamento das pesquisas e reflexões brasileiras sobre tais temáticas.

Partindo dessas considerações e repensando o termo *letramento* em âmbito escolar, o presente estudo apresenta a seguinte problemática: Como o letramento é enfocado pelo MEC através do programa “Conta pra mim”

Mediante nosso eixo temático, a pesquisa tem como objetivo geral investigar dentro do documento *Conta pra mim: guia de literacia familiar* (BRASIL, 2019a) o apagamento do conceito de letramento, observando como essa política de alfabetização se desenvolve desconsiderando tal conceito e seus estudos feitos no Brasil. De acordo com este propósito, foram perseguidos os seguintes objetivos específicos: a) Entender o uso da nomenclatura *literacia* – de onde é que ela parte e qual sua origem. b) Fazer um paralelo entre a noção de letramento e de literacia.

A proposta deste estudo justifica-se em virtude da identificação do apagamento do termo *letramento* nos documentos oficiais lançados pelo MEC em 2019, quais sejam, a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b) e, conseqüentemente, o programa Conta pra mim (BRASIL, 2019a), excluindo décadas de pesquisas sobre letramento feitas no Brasil.

Logo, consideramos que esse apagamento afeta a qualidade dos documentos ofertados, como também da política pública que é criada com o intuito de tornar as ações mais eficientes, seguindo uma série de regras e conhecimentos técnicos, como, por exemplo, a promoção de práticas de leitura eficientes, que acabem em resultados relevantes para seu público alvo.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em meados do século XX, o acesso à escola pública se expandiu por meio do crescimento do número de instituições escolares, e o aumento de oportunidades de matrículas no ensino fundamental. “Desde então, a taxa de escolarização da população cresceu significativamente, em um processo contínuo que nos trouxe à atual universalização do ensino fundamental” (SOARES, 2020, p.09).

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintético e analítico, que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino “passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular)” (BRASIL, 2012, p. 16). Estes eram considerados métodos rápidos e antigos de alfabetização, que relacionavam som, grafia e escrita. Isto é, primeiro aprendem-se as vogais, depois as sílabas, até chegar às palavras e às frases, para, daí por diante, construírem-se textos.

No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984) vão influenciar o desenvolvimento de novas práticas de alfabetização, demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização.

As autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação alfabético. Perceberam, por meio de pesquisa, que no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Eles precisariam perceber que a escrita alfabética representada no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba, “os fonemas”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984)

Para Ferreiro e Teberosky (1984), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que os aprendizes se apropriam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. As cartilhas eram livros que ditavam exercícios, de acordo com determinada metodologia, para se ensinar a leitura e a escrita. De acordo com Barbosa (1994, p.54), “cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período da alfabetização, limitando-se seu uso à etapa em que a criança necessita dominar um mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita”.

Além disso, são vivenciadas práticas diferenciadas de leitura e produção de textos, tanto na escola como fora dela, que os aprendizes poderão ter maior ou menor conhecimento sobre a linguagem que usamos ao escrever textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais.

Assim, com a transmissão dos trabalhos da Psicogênese da Escrita, surgiu um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do sistema de escrita alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil.

Esses avanços fortaleceram o discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola. É sob essa perspectiva que a palavra *Letramento* foi incorporada no Brasil, mais efetivamente na segunda metade da década de 1980.

Conforme Soares (2004), a tradução de *literacy* por *letramento* é atribuída a Mary Kato, na obra “*No mundo da escrita: uma perspectiva Psicolinguística*”, lançada pela Editora Ática. Depois de dois anos, a autora Leda Verdiani Tfouni, no livro “*Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*”, no capítulo introdutório, diferencia alfabetização de

letramento. Nesse momento, a palavra letramento ganha prescrição de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra é utilizada com mais frequência entre os especialistas, no discurso falado e escrito. Já em 1995, a palavra letramento foi evidenciada no título de um livro organizado por Ângela Kleiman, “*Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita*” (SOARES, 2004, p. 15).

Segundo Soares (2004), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Assim, ocorre o surgimento do termo letramento como uma forma de reconhecer as práticas discursivas mais amplas e diferenciá-las da apropriação do sistema de escrita. Nessa perspectiva, os estudos de Kleiman (1995) e Soares (1998) são os mais representativos neste período.

É importante destacar que o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita, provando que não existe um nível zero de letramento, pois o conhecimento da leitura e escrita acontece no período entre o nascimento e a fase em que a criança torna-se capaz de escrever e ler de maneira convencional.

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro são de natureza essencialmente diferente. No entanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a Pedagogia por elas sugerida evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização é a aquisição da tecnologia da escrita, e não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança se apropria do sistema alfabético de escrita contemporaneamente ao convívio com os usos desse sistema, com a leitura e a escrita. (SOARES, 2020).

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) assume de forma explícita que o processo de alfabetização consiste em conhecer a “mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 87).

No trecho da BNCC intitulado “Processos de Alfabetização”, Zen (2018, p. 215) ressalta que:

O termo *letramento* não é citado em nenhum momento, o que indica que a BNCC, assim como outros documentos curriculares, também enfatiza a ideia de que a alfabetização está relacionada apenas à aquisição da escrita, e o letramento, aos aspectos sociais e discursivos da língua.

Ao utilizar dois termos para denominar o ingresso dos estudantes na cultura da escrita, presume-se que para os documentos oficiais “existam dois objetos de conhecimento, dois processos de aprendizagem e duas maneiras distintas de se ensinar” (ZEN, 2018, p. 215). Assim, pode ser possível que um sujeito alfabetizado não seja letrado e, por sua vez, um sujeito letrado não seja alfabetizado, como se fossem dois objetos de conhecimentos autônomos, pois o sujeito pode passar por um processo sem necessariamente passar pelo outro. (ZEN, 2018)

O texto da BNCC, embora apoie as práticas de linguagem como um processo de interlocução que efetiva-se nas práticas sociais existentes numa sociedade, “descola a reflexão do sistema de escrita das práticas sociais de leitura e escrita, com o argumento de que é preciso reconhecer a escrita como um objeto de conhecimento e assegurar o seu ensino sistemático” (ZEN, 2018, p. 216).

Apesar de que, desde que nasce, e na Educação Infantil, a criança já participa de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize,

pois a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Além disso, no Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas foi associado a ela como uma forma de superação do déficit cultural dos alunos de classes sociais desfavorecidas. Isto quer dizer que a discussão sobre o conceito de letramento não se reduz aos aspectos epistemológicos da leitura e da escrita. Ela é uma discussão política.

Assim, a BNCC estabelece que as crianças devam ser alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental. Conseqüentemente, as ações pedagógicas têm que ser voltadas para assegurarem que de fato as escolas alcancem esse resultado. Nesse sentido, é necessário um olhar mais atento sobre as mudanças relacionadas à alfabetização, para que não a torne uma etapa acelerada por interesses que não condizem com os contextos das escolas e com as possibilidades de aprendizagem das crianças.

## METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho apresenta-se como uma abordagem qualitativa exploratória, de caráter interpretativo e crítico. De acordo com Gil (2002, p.17), a pesquisa é entendida como um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Logo, ela se desenvolve através da construção dos conhecimentos e utilização de métodos científicos.

O campo dos estudos de letramento, situado na grande área da Linguística Aplicada, orienta a presente pesquisa, cujos dados analisados foram extraídos do documento *Conta pra mim: guia de literacia familiar* (BRASIL, 2019a).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Disponível no endereço eletrônico <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>>.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, instituiu o programa *Conta pra mim* apontando para a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de “Literacia Familiar” em todo o território nacional. O programa faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que se propõe incentivo à leitura para as crianças no ambiente familiar.

Um dos aspectos que diferencia essa nova política das anteriores é a ausência da palavra “letramento”, adotado no Brasil desde a década de 1980, a partir dos estudos de Magda Soares, Angela Kleiman, Mary Kato, entre outros. Em seu lugar, se utiliza o termo “literacia”, também derivado do inglês *literacy* e utilizado em Portugal para, entre outros sentidos, referir-se às práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.

Assim, observamos que os estudos das pesquisadoras supracitadas, bem como quaisquer outros na área do letramento, são desconsiderados nos textos que compõem o programa, sobretudo no documento *Conta pra mim: guia de literacia familiar* (BRASIL, 2019a), direcionado a “pais e mães [que] encontrarão explicações acessíveis sobre o que é Literacia Familiar” (BRASIL, 2019a, p. 06). Nesse sentido, excluindo-se décadas de pesquisas sobre alfabetização e letramento realizados pelas universidades brasileiras, aponta-se um retrocesso sobre o modo como as crianças aprendem a ler e a escrever, como também revelando concepções restritas e bastante questionáveis sobre infância, educação e leitura. (BUNZEN, 2019).

Para exemplificar, temos um trecho do guia *Conta pra mim* (BRASIL, 2019a, p. 13): “não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!”. Aqui, vemos como está

sendo enfocada a concepção de literacia familiar atrelada ao espaço da casa “simples”, e a de pais e filhos, ligada a “coisas”.

No entanto, neste outro trecho, o guia, aparentemente, se contradiz com relação à ideia da simplicidade do lar ao indicar uma pretensa sofisticação sintática necessária ao falar do dia a dia: “a criança absorverá as estruturas sintáticas do meio em que vive. Quanto mais sofisticado e gramaticalmente correto for o discurso dos pais, mais será o da criança” (BRASIL, 2019, p. 21). Observa-se uma concepção de língua distante da noção de variação e mais atrelada à perspectiva tradicional normativa de correção gramatical, do certo e do errado, do pretígio e do desprestígio da fala e de quem fala. Assim, perguntamos: e os pais que não tiveram oportunidade de avançar na sua escolarização, quais são as ações para atingir esse público?

Em sentido oposto a tais direcionamentos da política pública em questão, notamos que a palavra *letramento* tem circulado e promovido discussões sobre o processo de alfabetização no contexto educacional brasileiro. Segundo Bunzen (2019, p. 45-46):

A palavra ‘letramento’ – com diferentes significados e valorações apreciativas – tem circulado e impactado as discussões sobre o processo de alfabetização e o ensino de língua materna no contexto brasileiro. Para exemplificar, posso citar sua presença em diversos *documentos curriculares oficiais nacionais* (PCN, 1997; PCN, 1998; PCNEM, 1999; OCNEM, 2006), em políticas públicas federais voltadas para educação linguística e literária (PNLD, PNBE, por exemplo), em *vários programas da TV Escola* do Ministério da Educação, em *vários cadernos ou materiais de formação para as professoras alfabetizadoras publicados ou financiados pelo Ministério da Educação* entre 2004 e 2015. (grifos no original)

De certa forma, é possível afirmar que tais políticas públicas adotavam um compromisso social de melhorar o processo de alfabetização nas escolas públicas, auxiliando os alfabetizadores a pensar sobre di-

versos usos pedagógicos e específicos do ensinar e aprender a ler e escrever na escola. Assim, as diversas práticas de letramento e interação dos sujeitos com a cultura escrita em contextos específicos escolares e extraescolares auxiliavam os alfabetizadores a ampliar práticas e promover eventos de letramento significativos. (BUNZEN, 2019).

Entendemos como arbitrária, no documento do programa Conta pra mim (BRASIL, 2019a), a eliminação do conceito de “letramento” e suas diversas implicações para o campo da alfabetização, pois na BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a palavra é utilizada 48 vezes. Por outro lado, no documento lançado pelo governo, em 2019, a palavra “letramento” sequer é mencionada.

De acordo com Bunzen (2019), existe um apagamento do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC, a qual mobiliza conceitos mais contemporâneos como “novos letramentos” ou “multiletramentos”. Certamente, decisões desse tipo fazem parte de uma tática discursiva de apagamento de um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil.

Pela grande influência que tais estudos tiveram nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos, desde a publicação dos PCNs até a BNCC. (BUNZEN, 2019, p. 47)

Conforme Bunzen (2019), o Ministério da Educação, em sua configuração atual, apresenta uma política nacional que se distancia muito dos programas curriculares estaduais e municipais, dos cursos de Pedagogia, das discussões dos últimos vinte anos de formação continuada no campo da alfabetização.

No lugar do conceito “letramento”, o guia Conta pra mim (BRASIL, 2019a) procura “inovar” com a importação europeia de outro termo comum em alguns documentos curriculares de outro país, no caso Portugal, que é o termo “literacia”. Presumimos, nesse sentido, que esse termo será incluído no discurso oficial pedagógico, pois está sen-

do situado como se fosse uma “novidade” para se referir aos usos da escrita. (BUNZEN, 2019).

Portanto, temos uma eliminação das políticas públicas de alfabetização anteriores, tais como o Pró-Letramento ou PNAIC, empregando ainda com uma fala de “internacionalizar” a discussão. O documento do programa Conta pra mim prefere usar o termo “literacia” no lugar de “letramento”, “mas não explicita os conflitos, as incoerências e reduções que transcorrem em tal processo de apropriação curricular” (BUNZEN, 2019, p. 47).

Uma vez que a palavra “literacia” é mencionada 103 vezes no documento, deve haver estudos mais aprofundados, para entendermos o porquê de esses ataques velados (e explícitos) a pesquisadores brasileiros do campo de estudos sobre o letramento como Angela Kleiman, Magda Soares, entre outros.

Além disso, o documento desconsidera discussões brasileiras no campo dos estudos sobre letramentos emergentes e familiares, pois respalda-se em relatórios internacionais, apenas traduzidos para o nosso idioma. Sobre a PNA, nessa esteira, Bunzen (2019) afirma: “A equipe que elaborou o documento traduziu a palavra ‘literacy’ como ‘literacia’ em todo documento, sem fazer diferenciação ou adaptações para o contexto nacional” (BUNZEN, 2019, p. 48). Infelizmente, revela-se um posicionamento político autoritário usado para reduzir e minimizar a importância das discussões sobre o letramento.

## O QUE É LITERACIA E SEUS NÍVEIS?

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, assim como sua prática produtiva, que envolve diferentes níveis, desde o mais básico, como o da Litera-

cia Emergente, até o mais avançado, que é quando a pessoa já é capaz de ler e escrever, e faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, usando-as na aquisição, na transmissão e na produção do conhecimento. (MORAIS, 2014).

O conceito de literacia vem se expandindo desde os anos 1980 nas políticas públicas que se revestem de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. O termo é usado habitualmente em Portugal e em outros países lusófonos, nos quais é equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês. (BRASIL, 2019b).

A habilidade de leitura e de escrita não se adquire por bloco e nem de uma só vez, porém, depende de habilidades adquiridas antes da alfabetização e desenvolvidas e consolidadas depois dela, admitindo assim a obtenção de níveis mais evoluídos de literacia. (BRASIL, 2019b).

A pirâmide a seguir ilustra os diferentes níveis de literacia considerados pela PNA.

Figura 01: Pirâmide dos níveis de literacia.



Fonte: BRASIL, 2019b, p. 21

Na base da pirâmide temos da Pré-Escola ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, a Literacia Básica, que é a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização, conhecida como Literacia Emergente – o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura/decodificação e de escrita/codificação. (BRASIL, 2019b).

No meio da pirâmide temos o segundo nível, a Literacia Intermediária, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que envolve as habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, necessária à compreensão de textos. E, no topo da pirâmide, do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, está o nível de Literacia Disciplinar, em que se encontram as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas como História, Biologia, Química. (BRASIL, 2019b).

Pela pirâmide podemos localizar a exclusão das noções e das concepções de leitura e escrita como práticas sociais, de texto/gênero como ação social e de letramento como processos ligados a práticas sociais com a leitura e a escrita. Encontramos aqui uma abordagem centrada na perspectiva tradicional de leitura e escrita como decodificação e codificação de mensagens, de linguagem como instrumento de comunicação.

São várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos, na família, no trabalho, na igreja nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. Não podemos excluí-las, pois, são importantes para a “criança aprender 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 escrita” (SOARES, 2020, p. 27).

## LITERACIA *VERSUS* LETRAMENTO

O MEC afirma que o programa de Literacia Familiar é uma medida de prevenção para o insucesso escolar das crianças. Conforme afirma o Ministério, esse programa objetiva encorajar pais ou cuidadores a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças em idade pré-escolar. Os principais beneficiários são as famílias de nível socioeconômico mais baixo, cujas crianças se encontram em desvantagem com relação às demais, até mesmo os pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de Literacia Familiar quando bem orientados. (BRASIL, 2019b)

A escola tem como objetivo fazer com que o aluno possa participar das várias práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita na sua vida social. Partindo do ponto de vista, de acordo com Soares (2010, p.58), de que “o nível de letramento está fundamentalmente ligado com as condições sociais, culturais e econômicas da população”.

Assim, temos uma contradição em relação ao guia Conta pra mim e os estudos de letramento feitos por Magda Soares, pois o programa tem como objetivo as crianças com mais dificuldades de aprendizagem e em situação econômica desfavorecida, então o conceito de literacia familiar não parece dar conta das diferentes práticas de letramento que ocorrem nos lares, nas comunidades. Nesse sentido, provavelmente, teríamos que repensar o conceito de “família” e inserir questões mais amplas como as desigualdades sociais e a inclusão, para compreender os usos da leitura e da escrita em determinados contextos brasileiros.

O letramento é uma prática que está inserida nas ações cotidianas da sociedade. Por isso, nas propostas pedagógicas/curriculares tem-se que considerar a alfabetização junto com o letramento, pois o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola não

pode ser visto como um mundo à parte, sem a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual está inserido (SOARES, 2020).

Assim, ao constatarmos que o programa Conta pra mim, como política pública educacional destinada à primeira infância, assume o conceito de “literacia” em sua versão mais restrita, podemos afirmar, juntamente com Bunzen (2019), que se está “jogando fora” as discussões brasileiras, e até mesmo internacionais, sobre as práticas sociais de uso da escrita. Ao que parece, com o termo “literacia”, pouco empregado no Brasil, com explicações rápidas e incompletas, temos um retrocesso, apesar de o documento ser apresentado como algo “novo” e “reconhecido” internacionalmente, mas, acreditamos que acaba por se assumir um discurso colonial e eurocêntrico para discutir infância e família no nosso contexto. (BUNZEN, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apagamento da palavra *letramento* dentro do documento *Conta pra mim: guia de literacia familiar* (BRASIL, 2019a) não é “natural”. O que observamos nessa política de alfabetização é que o MEC sugere que não temos no Brasil uma terminologia científica, com conceitos, pesquisas e evidências adequadas para lidar com as questões de uso da leitura e da escrita como prática social.

Não podemos concordar com isso, como também, não podemos acreditar que o melhor para uma política de alfabetização seria nos alinharmos com uma tradição estranha à nossa, que se desvia do que foi implementado até, pelo menos, 2017, com a BNCC, pelo próprio MEC, desconsiderando toda uma tradição de estudos de letramento existente no Brasil desde a década de 1980.

Como Bunzen (2019) afirma, o conceito de letramento foi apropriado pelo discurso pedagógico oficial nos últimos 20 anos, e passou a ser um dos pilares das pedagogias sobre o modo como os textos funcionam na sociedade e o modo como as pessoas usam os textos. Enfim, estamos lidando com questões de poder, discursos e identidades, direcionadas por escolhas políticas. Por isso, no Brasil, o conceito de letramento está fortemente vinculado a aspectos socioculturais e históricos das práticas sociodiscursivas, apagados propositalmente no documento do programa Conta pra mim, numa política flagrante de desmonte, desvalorização e descaracterização da ciência feita nas universidades e fomentada pelo próprio Ministério da Educação por décadas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar*. - Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 06/12/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 06/12/2020.

BRASIL. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*-Brasília: MEC, SEB, 2012.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de literacia na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). In: *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, p. 44-51, 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

MORAIS, José. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

SOARES, Magda. *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZEN, Giovana Cristina. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. vol. 6, 2018.

# 6

*Maria Suzana de Oliveira Pinheiro Menezes*

*Débora Katiene Praxedes Costa Morais*

## **O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

## **THE USE OF NEW TECHNOLOGIES AND THEIR CONTRIBUTIONS TO EDUCATION**

*DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.183.111-128*



## INTRODUÇÃO

Devido ao surgimento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), uma infinidade de textos passou a circular no meio social e midiático, tanto na forma de linguagem verbal quanto na forma de linguagem não-verbal.

Diante dessa diversidade de textos que circulam atualmente em nossa sociedade, nós, enquanto docentes, podemos possibilitar uma aprendizagem significativa a partir do uso dos textos em sala de aula, para que o aluno, em contato com os diversos tipos de linguagens que se apresentam em nosso meio, possa ler, interpretar, aprender e produzir textos que empregam meios semióticos distintos, ou seja, as linguagens verbais e não-verbais para construção de significado, tais como palavra, cor, fonte, gestos, entre outros.

Nesse contexto, estaríamos considerando a multiculturalidade das sociedades globalizadas (os diversos tipos de cultura) e a multimodalidade dos textos (as diversas formas de linguagem), adotando, assim, a Pedagogia dos Multiletramentos. Segundo Rojo (2013), os avanços tecnológicos estão desenhando novas práticas de letramentos. É preciso que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital [...]” (ROJO, 2013, p.7).

Assim, diante do contexto atual, essas novas tecnologias nos fazem refletir e querer rediscutir questões relativas à leitura e à escrita, pois os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas letradas atuais não podem mais ser as mesmas, uma vez que essas práticas, as quais temos maior contato na escola, não possibilitam aos alunos participar das várias práticas em que a leitura e a escrita exigem.

Entendendo a importância de desenvolver métodos de ensino inovadores, por meio do trabalho com as novas tecnologias em sala de aula, e compreendendo que as novas práticas pedagógicas podem promover uma educação básica mais efetiva para o ensino-aprendizagem de diferentes tipos de alunos, alguns questionamentos vieram à tona: a) Quais as contribuições das TICs para a educação? b) É possível promover ensino com o uso da tecnologia móvel, especialmente, do celular e de aplicativos?

Dessa forma, é preciso rever a concepção de ensino tradicional, porque o aluno precisa compreender o que é relevante para o contexto social em que os sujeitos estão envolvidos. É importante ressaltar que os jovens de hoje nasceram cercados por um ambiente multimidiático, e que este faz parte da rotina de muitas crianças e adolescentes. O letramento digital já existe, “são as crianças as que melhor dominam um novo aparato tecnológico e estão na ponta de um processo transformador que atinge, cada vez mais, áreas da vida cotidiana” (AMARAL, 2008, p.45). Assim sendo, este estudo tem como objetivo central reconhecer a contribuição do uso das tecnologias móveis no processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

Deste modo, as tecnologias móveis surgem como um dos meios propiciadores desse processo de ensino-aprendizagem, porque essas comportam os diferentes usos da linguagem (sons, imagens, textos, áudio etc.) que poderiam ser aproveitadas para serem trabalhadas na sala de aula. Então, Justifica-se a escolha desse tema, pois é relevante perceber que o processo de ensino na educação básica torna-se cada vez mais uma necessidade urgente de se pensar em novas formas de ensino que o torne significativo para os alunos.

Quanto aos aspectos estruturais, este artigo se subdivide em seis seções. Na primeira seção, destacamos a parte introdutória. Na segunda seção, apresentamos as contribuições das TICs para a educação. A seguir, na terceira seção, abordamos sobre a tecnologia móvel e os

aplicativos na educação. Na quarta seção, demonstramos a metodologia. Em seguida, na quinta seção, discorreremos sobre os resultados e, na última seção, finalizamos o artigo com breves considerações finais.

## CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

O uso das novas tecnologias móveis tem crescido muito nos últimos anos, tendo ganhado cada vez mais espaço e adeptos em nossa sociedade e, na contemporaneidade, essas tornaram-se ainda mais essenciais por conta da pandemia do Coronavírus. As tecnologias móveis praticamente têm se tornado parte do cotidiano das pessoas. Para qualquer lugar que vamos ou olhamos, tem alguém utilizando-as. Diariamente, elas são usadas em diversas áreas da nossa sociedade: no trabalho, no ensino e até mesmo em casa.

Por meio do uso do *celular*, do *notebook* e do *tablet* é possível se comunicar com outras pessoas, se divertir, jogar e até mesmo estudar e aprender coisas novas. Como podemos observar, essas novas tecnologias móveis, também conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), desempenham múltiplas funções.

Segundo Gomes (2016, p. 81), por meio da “[...] internet móvel dos telefones celulares e dos computadores, tornamo-nos os nós da rede, configuramos e reconfiguramos a web.” O *blog*, o *Facebook*, o *Flickr* e o *Twitter*, algumas das ferramentas da conhecida Web 2.0, permitiram aos usuários, antes visto como apenas consumidores, o direito de produzir informação. Graças a isso, hoje, é possível escrever, ensinar, debater, fazer eventos, fotografar, filmar, compor textos com imagens, áudio e vídeo e depois compartilhar essas produções na in-

ternet para que os outros usuários possam ver, curtir, comentar, propor ou acrescentar algo a mais (GOMES, 2016).

Essas produções poderiam ser aproveitadas e trabalhadas nas escolas, uma vez que essas práticas de escrita compartilhadas no meio digital ultrapassam as propostas das aulas de redação e de leitura impostas no ambiente escolar, mesmo quando envolvem o uso de apetrechos tecnológicos. Isso ocorre devido a fatores como as escolas estarem presas a determinados valores e padrões e por não observar as redes de relacionamento como um ambiente propício à escrita. Entretanto, essas práticas, muitas das vezes, são desvalorizadas e ignoradas pela escola por possuir “[...] formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como o audiovisual ou a multimídia [...]” (GOMES, 2016, p. 82).

As relações pessoais e o compartilhamento de dados em determinadas redes de relacionamento, como *Facebook*, *Instagram* e o *Twitter*, geram comunidades em que diferentes participantes podem interagir conversando, ensinando e, ao mesmo, tempo aprendendo uns com os outros, gerando conhecimento que, apesar de não ser apreciado pelas escolas e pelos educadores, se soma ao repertório sociocultural dos indivíduos (GOMES 2016).

As TICs vêm provocando transformações diversas. O que nos faz pensar que se levarmos essas transformações para o contexto educacional, elas podem contribuir extraordinariamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, porque além de transmitir e arquivar informações, ainda permitem a interação com diversas representações como gráficos, textos, imagens que compõem os mais diversos gêneros, em diferentes formas de comunicação e informação.

Diante desses diversos apetrechos e representações de textos que as tecnologias móveis nos conferem, podemos perceber que elas nos permitem ter acesso ilimitado a conteúdos e possibilitam um

ensino mais significativo para os educandos, porque trabalham com diversos aspectos tais como imagens, cores, letras, sons etc., isto é, textos multimodais e multiletrados que podem ser aproveitados para melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem dos alunos. Entretanto, as escolas e os professores têm que perceber a importância dessas novas tecnologias para a aprendizagem na contemporaneidade.

No contexto educacional, essas novas TIC's, principalmente o uso do celular e de *tablets*, antes da pandemia, ainda não eram bem aceitas dentro do ambiente escolar. Algumas escolas públicas e privadas de todo o país proibiam o uso do celular em sala de aula porque atendiam ao projeto de Lei nº 2246-A, de 2007, do Deputado Pompeo de Mattos, que proíbe os alunos de usarem celulares, aparelhos eletrônicos como MP3 players e videogames em espaços escolares (em todas as escolas públicas do país), sendo esses dispositivos permitidos apenas fora da sala de aula, nos momentos de intervalos e horários de recreio. Esse projeto de lei alega que o uso do celular no contexto escolar pode comprometer o desenvolvimento e a concentração dos alunos e até mesmo gerar desordens, confusões e baixo rendimento escolar.

Porém, em meio a esse contexto contemporâneo, Silva e Correa (2014, p. 4) ressaltam que "Pensar no processo de ensino e aprendizagem em pleno século XXI sem o uso constante dos diversos instrumentos tecnológicos é deixar de acompanhar a evolução que está na essência da humanidade". Com isso, é preciso que os propiciadores do ensino-aprendizagem se adequem a essa nova realidade e busquem novas metodologias para o ensino. Todavia, acreditamos que essa realidade será modificada para melhor após a pandemia do Covid-19, uma vez que presenciamos uma maior aceitação e utilização desses apetrechos tecnológicos dentro do contexto de educação.

Os dispositivos móveis são uma alternativa porque podem ampliar os contextos de aprendizagem permitindo aos alunos várias possibilidades de aprendizagem de forma mais dinâmica e constante

(LOBATO; PEDRO, 2012). Assim, não é por acaso que diversos teóricos, alguns projetos e iniciativas estão defendendo o uso dessas tecnologias e adotando-as como ferramentas pedagógicas, como pode se observar no tópico seguinte.

Com isso, acreditamos que as novas tecnologias serão, em um futuro próximo, uma das possíveis soluções e talvez a mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem de alunos do ensino básico, tornando possível, assim, a inclusão dos alunos no meio escolar de forma mais satisfatória.

## A TECNOLOGIA MÓVEL E OS APLICATIVOS NA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento da tecnologia permitiu o surgimento de novas metodologias de aprendizagem por meio da internet, do computador e dos dispositivos móveis (*tablets*, *notebooks*, telefones celulares e *smartphones*). Esses dispositivos tecnológicos, de acordo com Passos (2012, p.7), fizeram “com que os telemóveis se disseminassem por todas as camadas da sociedade não só como um instrumento de comunicação, mas também de entretenimento”.

Assim, diante desse mundo globalizado em que vivemos, isto é, repleto de diversas tecnologias, o telefone celular acabou, como exemplo de uma das TICs, destacando-se como um dos meios tecnológicos mais acessíveis e popularizados do momento.

Segundo Rodrigues (2015), diante das várias mudanças que os aparelhos digitais passaram, ao longo dos anos, deixaram de ser simples telefones para tornarem-se pequenos computadores de bolso, sendo uma tecnologia com potencial pedagógico, porque suportam

diversas funções tecnológicas que poderão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Fonseca (2013, p.164) ressalta que algumas iniciativas na educação “vêm se apropriando, por exemplo, de telefones celulares e *smartphones* (telefones inteligentes) para o ensino-aprendizagem” e esse método de ensino vem sendo denominado de “*Mobile Learning* – Aprendizagem Móvel”.

A *Mobile Learning* – conhecida no Brasil como Aprendizagem Móvel – é, segundo as diretrizes de políticas da Unesco para a aprendizagem móvel (UNESCO<sup>7</sup>, 2014, p. 8), uma técnica de ensino que “envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar”. Isso pode acontecer de vários modos: as pessoas podem usar dispositivos móveis para ter acesso a diversos recursos educacionais, para estabelecer conexão com outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora do contexto da sala de aula.

Diversos projetos ligados à educação têm apontado para as tecnologias móveis como ótimas ferramentas para ampliar o aprendizado de educandos que não têm acesso a uma instituição escolar de qualidade, já que esses apetrechos tecnológicos expandem as possibilidades, o que torna possível a promoção da equidade na educação, ao abrir novos caminhos de aprendizagem, e podem melhorar oportunidades educacionais já existentes. Um bom exemplo disso é a iniciativa BridgeIT, um projeto de redes, implantado na América Latina e na Ásia, que fornece internet a instituições que não têm conexões por meio de linhas fixas (UNESCO, 2014). Essas redes de conexões levam conteúdos atualizados a escolas ou instituições geograficamente isoladas por meio de redes de internet.

<sup>7</sup> Sigla da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Porém, apesar desses dispositivos móveis proporcionarem imensos benefícios à educação, a UNESCO (2014) ressalta que esses projetos não devem ser vistos como substitutos de investimentos educacionais já existentes tidos “como propiciadores de uma educação de qualidade, por exemplo: infraestrutura, treinamento, *hardware*, livros e conteúdos”, mas devem ser notados apenas como um complemento.

Corroborando com as considerações da UNESCO (2014), Melo e Carvalho (2014, p.2) ressaltam que esses dispositivos móveis “[...] são ferramentas importantes para contribuir com a melhoria e ampliação da aprendizagem, principalmente para estudantes com escasso acesso à educação de qualidade em razão de fatores geográficos, econômicos e sociais.” As autoras assinalam algumas potencialidades para o ensino e a aprendizagem que podem ser proporcionadas por esses aparelhos móveis:

Dentre as principais potencialidades oferecidas pelos dispositivos móveis para o ensino e a aprendizagem destacam-se a ampliação do acesso a conteúdos pedagógicos, a possibilidade de criação de comunidades de aprendizagem ativa, interativa e colaborativa. A participação em comunidades de aprendizagem proporciona intercâmbio multicultural; é a aposta nessa interconexão entre pessoas e culturas que pode potencializar a construção de conhecimento dentro e fora da sala de aula (MELO; CARVALHO, 2014, p. 2).

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem acabam ganhando uma nova dimensão bem mais enriquecedora do que a forma tradicional de ensino, uma vez que terão mais acesso a informações atualizadas, a conteúdos pedagógicos ilimitados e atualizados constantemente, a interação e ao compartilhamento de experiências multiculturais, provocando, assim, uma nova era educacional bem mais significativa, ampla, participativa e proveitosa para todos.

Outra vantagem da tecnologia móvel é o fato desses aparelhos também serem capazes de auxiliar no processo de ensino-

-aprendizagem de alunos com alguma deficiência de aprendizagem. De acordo a UNESCO:

pesquisadores do Centro de Astrofísica Harvard-Smithsonian descobriram recentemente que textos podem ser reformatados em aparelhos digitais com pequenas telas, para melhorar a velocidade e a compreensão da leitura de indivíduos com dislexia. Descobertas como essas levaram à criação de aplicativos de celulares adaptados para pessoas que enfrentam dificuldades para ler, devido a alguma deficiência (UNESCO, 2014, p. 25).

Assim sendo, cremos que esses aparelhos digitais, especialmente os celulares, são de suma importância para a educação, uma vez que esses trazem diversos recursos, como os aplicativos que podem melhorar e/ou auxiliar no ensino-aprendizagem desses alunos, tanto no ato de ensinar quanto na compreensão e na assimilação do conteúdo exposto na prática da sala de aula.

Os aplicativos educacionais, de acordo com Gebran (*apud* FERREIRA 2013, p. 52), são programas que “auxiliam o aluno a desenvolver, aperfeiçoar e ampliar de forma interativa o seu aprendizado”, sendo necessária a ajuda do docente para a mediação do “processo de reconstrução do conhecimento”.

Para a UNESCO (2013), os aplicativos móveis são ótimos programas que trazem diversas ferramentas para auxiliar atividades pedagógicas como anotação, cálculo, redação e criação de conteúdo. Os mercados de aplicativos móveis, pensando nesse ambiente educacional, “criaram um mecanismo totalmente novo para a distribuição de conteúdo, estimulando investimentos consideráveis no desenvolvimento de *software* para dispositivos móveis”. Com isso, em vários países desenvolvidos, os usos de aplicativos educacionais têm aumentado indeterminadamente (UNESCO, 2013, p. 23).

Logo, os dispositivos móveis, principalmente os celulares, por serem acessíveis, podem ser ferramentas promissoras para a inclusão de metodologias que venham facilitar a educação como um todo.

Para Fonseca (2013, p.164), as possíveis “justificativas para a apropriação do celular para o ensino-aprendizagem seriam: a familiaridade, por ser considerada uma tecnologia amigável e comum no cotidiano, a mobilidade e a portabilidade”, uma vez que esse dispositivo móvel possui pontos positivos que potencializam o ensino-aprendizagem. Por isso, acreditamos que o uso do celular como ferramenta pedagógica pode ser uma forma divertida e poderosa para ensinar e aprender por meio de recursos visuais, auditivos e cinestésico, pois essa utilização permite estimular o aprendizado de um jeito mais visual e concreto mediante vários recursos interativos como imagens, vídeos, áudio e de *Apps* que podem oferecer diversas oportunidades de aprendizado e das mais diferentes formas, tornando-o ainda mais interessante para todos os educandos.

Merije, citado por Morais (2015, p. 31), também acredita que o celular quando usado de forma crítica e consciente acaba propiciando o processo de ensino-aprendizagem. Morais (2015) acredita que seja bem mais proveitosa e apropriada a utilização do aparelho em sala de aula do que a proibição dele. A autora ressalta que o ensino-aprendizagem a partir da tecnologia móvel proporciona, num trabalho colaborativo e coletivo, oportunidades para aperfeiçoamento de habilidades como compartilhar interpretações e discutir ideias, desmistificando o que muitos pensam ser a causa de isolamento ou discriminação.

Em concordância com Morais (2015), acreditamos também que o celular seja um bom aliado para o processo de ensino-aprendizagem, porque não podemos fingir e nem mesmo ignorar que o mundo está em constante transformação e desenvolvimento tecnológico.

Assim sendo, devemos entender que alguns métodos educacionais já estão ultrapassados, necessitando ser revistos e incorporados a novos ambientes, para que possam dialogar com esse novo contexto tecnológico em que vivemos. Por que não aproveitar essas tecnologias que estão ao alcance das nossas mãos? Seria muito desperdício da nossa parte não utilizá-las para enriquecer o processo de aprendizagem de alunos com dificuldades e que necessitam de um atendimento diferenciado, mais atrativo e mais significativo, promovendo, desse modo, uma educação mais inclusiva.

## METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se, metodologicamente, como sendo uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, a fim de reconhecer as contribuições das tecnologias digitais para a educação.

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p.166), a pesquisa bibliográfica abrange uma bibliografia que aborda o tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, entre outros. Utilizando fontes constituídas por material já elaborado, esse tipo de pesquisa tem como propósito situar o pesquisador sobre o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Para o desenvolvimento das análises, seguimos os procedimentos metodológicos de Gil (2002, p. 60): a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; i) redação do texto.

A escolha do tema foi de interesse próprio das pesquisadoras, uma vez que está relacionado com a área e as linhas de pesquisa dessas. Neste estudo, focalizamos o uso das novas tecnologias, especialmente o das tecnologias móveis para a educação. Em seguida, o levantamento bibliográfico preliminar foi feito para localizar trabalhos relacionados com a temática, por intermédio de palavras-chave no Google Acadêmico, em revistas, em repositórios de universidades, em livros, em bibliotecas, entre outros, a fim de delimitarmos o tema.

A partir desse levantamento, houve a formulação do problema a partir de duas questões de pesquisas: a) Quais as contribuições das TICs para a educação? b) É possível promover ensino com o uso da tecnologia móvel, especialmente, do celular e de aplicativos? Depois da formulação clara do problema, elaboramos um plano provisório de epistemologia, no qual definimos a estrutura lógica do trabalho, ou seja, um plano de assunto (ordenado em seções). Em seguida, foi feita a busca das fontes em livros impressos, anais de eventos científicos, revistas em formato eletrônico, dissertações, documentos, bases de dados (Google Acadêmico) etc.

A partir da localização dessas fontes, passamos para a leitura do material bibliográfico. Após isso, utilizamos a pática de fichamento de leitura para fazermos as anotações do material, a fim de respondermos os questionamentos elencados e atendermos os objetivos que desejávamos alcançar.

Depois do fichamento organizado, partimos para a sistematização lógica do assunto, ou seja, para a construção das ideias. Nessa etapa, apreendemos o que pesquisamos e estruturamos, logicamente, o trabalho com o intuito de atender o objetivo proposto. Por fim, passamos para a redação do texto. Nessa última etapa, visamos os aspectos relativos à estrutura do texto e as contribuições em relação à pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que foi visto, entendemos que o uso das novas tecnologias são importantes ferramentas para a produção do conhecimento, em que saberes são gerados e dialogados com o espaço escolar. Embora o uso das novas tecnologias permita a formação de sujeitos sociais e de novos modos de pensar de maneira interativa, reflexiva e crítica na escola, observamos que ainda existem ideias repletas de relações sociais discriminatórias como a proibição do celular em sala de aula.

Diante dessa contradição, entendemos, neste artigo, a importância de quebrar as barreiras existentes nas práticas letradas e permitirmos uma aproximação entre o mundo digital e a sala de aula. Acreditamos que o uso das novas tecnologias, mais especificamente o uso da tecnologia móvel, no processo de ensino-aprendizagem, vai oportunizar aos alunos a interação e o desenvolvimento da criticidade tanto na leitura como na produção escrita, a partir dos multiletramentos, por exemplo.

Assim sendo, a sala de aula pode tornar-se um espaço de interação e de discussão. A escola deve ser um lugar para a promoção de plurilinguismos (ROJO, 2013), em que os alunos darão novos significados às práticas de letramentos cristalizadas, a partir das práticas sociais que, segundo Rojo (2013, p.18), “levam em conta a questão das culturas do alunado.”

Não tem como negar essa explosão digital que adentrou no mundo escolar. Os professores/colaboradores que fazem parte do domínio educacional têm o desafio de organizar possibilidades de ensino que possam favorecer o uso das novas tecnologias no contexto educacional. Com o uso das novas tecnologias de forma ainda mais emergencial, principalmente neste contexto de pandemia, emergiram novas formas de interação. A escola, portanto, foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar e rever as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o espaço educacional deve tentar incluir, expandir, rever os conceitos e tornar-se uma escola conectada. Não se pode pensar que o mundo digital é uma ameaça às práticas de letramentos na escola. Na verdade, deve-se refletir sobre a ampliação de possibilidades de usos concretos, reais, que envolvam o social, o cultural e a diversidade de linguagens, pois o contexto atual permite essa variedade.

Em síntese, acreditamos, de acordo com a pesquisa bibliográfica, que com um ensino-aprendizagem que aborda a diversidade cultural e a diversidade da linguagem, apoiado pelo uso das novas tecnologias em sala de aula, será bem mais fácil a produção de sentidos e o desenvolvimento da criticidade, da interação e do conhecimento do aluno, pois este estará aprendendo a partir de práticas sociais, em contato com o seu cotidiano, e a educação estará sendo usada em um contexto real.

O uso das novas tecnologias (TICs), especificamente o celular, dentro do contexto escolar, pode ser uma alternativa para as novas práticas pedagógicas, já que essas comportam os diferentes usos da linguagem (sons, imagens, textos, áudios etc.) e diversos tipos de apetrechos, como os aplicativos, que podem auxiliar o ensino.

Portanto, podemos afirmar que é possível, sim, ensinar por meio dessas novas tecnologias e de aplicativos, uma vez que possuem diversas funcionalidades as quais podem auxiliar no ensino-aprendizagem dos diversos tipos de alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, na contemporaneidade, podemos observar um maior interesse pelas novas tecnologias (TICs), as quais, ao longo dos anos, vêm se fortalecendo e ganhando adeptos, principalmente na atualidade,

devido à pandemia do coronavírus, pois várias escolas estão se utilizando dessas tecnologias para desenvolver suas práticas educacionais.

Ao observar as novas tecnologias móveis dentro do contexto escolar, vários autores, ao longo deste trabalho, assinalaram-na como uma ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Além de atrair e prender a atenção do aluno, as tecnologias digitais ajudam o aluno a desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita, bem como facilitam a exibição, a execução das práticas e a apresentação dos conteúdos expostos em forma de aplicativos.

Por intermédio dessas novas tecnologias, é possível escrever, ensinar, fotografar, filmar, compor textos com imagens, áudio e vídeo e depois compartilhar essas produções na internet para que os outros usuários possam ver, curtir, comentar, propor ou acrescentar algo a mais. Dessa forma, as novas tecnologias estimulam uma aprendizagem mais visual e concreta a partir desses diversos recursos interativos como imagens, vídeos, áudios e *Apps* que podem oferecer várias funcionalidades para se ensinar e aprender, deixando, assim, esse processo ainda mais interessante para todos os educandos.

Diante da importância e dos dados relatados neste trabalho, ansiamos que esta pesquisa possa influenciar professores ou outros profissionais que buscam por soluções educacionais, métodos e técnicas que possam auxiliar no ensino-aprendizagem dos educandos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, S. F. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, E. T. (Coord.); FREIRE, F. M. P.; ALMEIDA, R. Q.; AMARAL, S. F. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Educação e Cultura. *PROJETO DE LEI N.º 2.246-A, DE 2007 (Do Sr. Pompeo de Mattos)*. Relatora: DEP. ANGELA PORTELA). Brasília, DF, 2009.

Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=517286](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286)>. Acesso em: 11 fev. de 2021.

FERREIRA, K; PIVOTO, M. R.; BREZOLIN, M. T. F.. *A tecnologia móvel à favor da educação*. 2013. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/306/278>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FONSECA, A. G. M. F.. *Aprendizagem, mobilidade e convergência: mobile learning com celulares e smartphones*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, n. 2, p. 265-283, jun. 2013.

GIL, A. C.. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

GOMES, L. F.. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson (Orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 81-92.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOBATO, A.; PEDRO, N.. As tecnologias móveis no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa: um estudo exploratório no CENFIC. In Matos, J. F. (org.), *Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação – Em direção à educação 2.0*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2012, p 318-333.

MELO, R. S.; CARVALHO, M. J. S.. Aplicativos Educacionais Livres Para Mobile Learning. *XI EVIDOSOL e VIII CILTEC- Online* – Jun. 2014. Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org/papers/2014/upload/3.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MORAIS, D. K. P. C.. *Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS) - Faculdade de Letras e Artes – FALA da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Mossoró, Brasil. 2015.

PASSOS, H. A. G. M.. *Aplicação móvel direcionada para o treino da conjugação verbal e consolidação de vocabulário*. 2012. 90 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Engenharia Informática e Computação) - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto - FEUP, Porto, Portugal. 2012.

RODRIGUES, D. M. S. A.. *O uso do celular como Ferramenta Pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, Porta Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134444/000986009.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ROJO, R.. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, R. F.; CORREA, E. S.. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Revista Educação & Linguagem* ano 1. n. 1, jun, p. 23-35, 2014. Disponível em: <<http://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2014/12/2Artigo1.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNESCO. *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel*. Tradução: Representação da UNESCO no Brasil, publicado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

UNESCO. *O Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas*. Brasília: UNESCO, 2014.

# 7

*Geraldo Venceslau de Lima Júnior*

*Karine Martins Cunha Venceslau*

*Maria de Lourdes Leite Paiva*

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR:**

**Acessibilidade Comunicacional  
em Libras de novos letramentos para alunos  
com e sem surdez nas aulas remotas**

## **INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION:**

***Communication Accessibility in Libras  
of new literacies for students with and  
without deafness in remote classes***

## INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus surgiu no início de 2020, com repercussão e impactos socioeconômicos, políticos e históricos, além de implicações avassaladoras sem precedentes em todo o mundo, afetando a educação, principalmente as Instituições de Ensino Superior – IES.

Em consequência disso, foi publicada no Diário Oficial da União, em 16 de junho de 2020, a Portaria nº 544 que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020” (BRASIL, 2020, p. 1).

Dessa forma, com a revogação dessa portaria, em março de 2020 as IES iniciaram as aulas no formato remoto-híbrido até meados de junho e tiveram continuidade na forma remota. Ambas as modalidades de ensino, presencial e remota, apresentaram grandes dificuldades nas adaptações curriculares, principalmente no tocante aos professores de Libras, profissionais que sempre ficam muito vulneráveis aos imprevistos.

Nesse contexto, Sebastian Heredero (2010, p. 199) explica que:

“entende-se como adaptação curricular ou adequação curricular, [...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais<sup>8</sup> dos alunos no contexto escolar”.

Diante dessa situação, essa pesquisa trouxe algumas reflexões sobre o ingresso de alunos com surdez no ensino superior, tendo a Libras como sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como se-

<sup>8</sup> Termo reformulado em 2008 para necessidades educacionais especializadas (PNEE-PEI/2008).

gunda língua (L2). Desse modo, apontou-se como finalidade: compreender como acontece o ensino do letramento nas aulas remotas no paradigma da inclusão; analisar a percepção de aprendizagem dos alunos diante da limitação na comunicação das disciplinas no ensino remoto; e identificar estratégia inclusiva em L1 utilizada pelos docentes para o ensino-aprendizagem do letramento sem a presença de tradutor/intérprete de Libras para uma educação inclusiva.

O caminho metodológico dado para realizar este trabalho foi de abordagem qualitativa, uma vez que foi realizado um estudo de caso através de análise documental e entrevistas. Nesse feito, o estudo serviu-se de uma pesquisa desenvolvida nas IES, tendo como estratégias de aproximação com a realidade a observação e a análise dos relatos produzidos pelos docentes com surdez durante as aulas remotas para esses alunos e ouvintes, em L1 e L2.

Além da Introdução e das Considerações Finais, a pesquisa foi organizada em três etapas. Na primeira, tem-se a produção de uma abordagem teórica das categorias centrais ao estudo. Na segunda, a descrição da trajetória metodológica, o lócus e os sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Na terceira, conduziram-se os resultados e a discussão.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### **Instituição de Educação Superior (IES) na perspectiva inclusiva para pessoas com surdez**

Com a nova política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial se efetiva na educação superior através de ações que propiciam o acesso, a permanência e a

participação dos todos os estudantes, envolvendo o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção das seis dimensões de acessibilidade, que devem ser disponibilizadas nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos<sup>9</sup>, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Com isso, a PNEPEI (2008, p. 12), assegura que:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

Diante das circunstâncias e do reconhecimento da cidadania bilíngue da população da pessoa com surdez no Brasil (que utiliza a Libras como L1<sup>10</sup>) nota-se um marco importante nesse cenário de políticas públicas nacionais, especialmente no que se refere à educação inclusiva e diversidade, os direitos humanos. Nesse limiar, uma reivindicação no campo da educação que mobilizou a comunidade com

<sup>9</sup> Termo reformulado para Pessoas com Surdez. SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Sentidos. Junho/2005. Lei sancionada no Brasil em 2008.

<sup>10</sup> Libras como primeira língua.

surdez nos últimos vinte anos foi o direito a uma educação bilíngue, da educação infantil ao ensino superior, com a Libras como primeira língua (L1) e a língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Diante disto, o documento da PNEEPEI (2008, p. 5) assegura através do

Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Desde a regulamentação e do reconhecimento da Libras como um meio legal de comunicação no Brasil, houve uma ampliação significativa no número de profissionais tradutores/intérpretes. De igual natureza, essa ampliação aconteceu devido ao reconhecimento legal da lei e à implementação de políticas públicas nesse contexto, que viabilizaram a garantia de acesso desses profissionais no âmbito da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ainda que existam muitos recursos e uma população mais preparada para conhecer e difundir a Língua de Sinais, o profissional tradutor/intérprete de Libras não pode ser dispensado. Ele domina o idioma, prática que demanda anos de estudos e tem condições de atender à pessoa surda em áreas em que uma comunicação aprofundada se faz fundamental, como no sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades.

Com a finalidade do ingresso e da inclusão das pessoas com surdez neste ambiente de ensino, é necessário que as IES estejam preparadas para recebê-las. Além disso, é salutar proporcionar a igualdade de oportunidades como ouvintes e equidade na aprendizagem, como asseguram as leis, com direitos iguais a um ensino de qualidade, embora nem sempre isso ocorra.

A inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos – com participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (SASSAKI, 2009, p. 10-16).

Na educação superior, no paradigma da inclusão da pessoa com surdez, todas as turmas que possuem professor e/ou alunos com surdez e ouvintes, necessita da contratação de dois profissionais com alternância de horários, combinados de acordo com cada IES durante as aulas, sejam estas presenciais ou remotas. Ademias, o Governo Federal tem a obrigação de enviar verbas específicas para as IES visando à contratação desses profissionais.

## METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), define-se de acordo com cinco características básicas: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Quanto à tipologia deste estudo, caracterizou-se como pesquisa de campo, do tipo exploratório em um estudo de caso.

Realizou-se um levantamento bibliográfico sobre os temas envolvidos na pesquisa a fim de fundamentar as análises, respaldando-se em autores tais como Bogdan e Biklen (1994), Gavalvão e Martins (2016), Paraná (2020), Polit; Beck e Hungler (2004), Sassaki

(2003;2009) e Sebastian Heredero (2010), assim como documentos normativos tais como o Decreto (nº 3.298), o Decreto (nº 5.626/05), a LEI (nº 10.436/2002), a PNEEPEI (BRASIL, 2008), dentre outros.

O lócus da pesquisa deu-se, em parte, no Instituto Federal do Ceará – Campus Tabuleiro do Norte, localizado da cidade de Tabuleiro do Norte-CE<sup>11</sup>. A outra parte deu-se no Instituto Federal do Ceará – Campus Maranguape, na cidade de Maranguape<sup>12</sup>. Os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos com surdez e alunos ouvintes. Nessa perspectiva, um pesquisador experiente utilizou o procedimento análise de poder para definir o tamanho da amostra (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004) e, portanto, tem-se um estudo de caso direcionado aos sujeitos relacionados.

## O LETRAMENTO DA PESSOA COM SURDEZ NO ENSINO SUPERIOR NAS AULAS REMOTAS

A proposta das IES para o ensino deu-se através das aulas remotas em conformidade com a Portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), a qual “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remoto/híbrida em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo

<sup>11</sup> Município conhecido, no estado, por abrigar um dos mais significativos centros de peregrinação do Ceará, a Romaria de Nossa Senhora da Saúde, e a romaria ao Santuário de Nossa Senhora da Saúde é vista, sob o aspecto da popularidade, como o terceiro polo religioso do Ceará. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabuleiro\\_do\\_Norte;Tabuleiro do Norte](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabuleiro_do_Norte;Tabuleiro_do_Norte) – Wikipédia, a enciclopédia livre Acesso em 20 de jun. 2021.

<sup>12</sup> Município brasileiro do Estado do Ceará. Localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, a 27 km da capital, berço do fundador do Correio no Ceará, Álvaro da Cunha Mendes; da abolicionista Elvira Pinho e de um dos proclamadores da República, o Tenente Coronel Jaime Benévolo; do Matemático e General de Brigada Francisco Benévolo; do Professor e escritor Tenente Odilon Benévolo; do historiador e jurista João Capistrano de Abreu; do humorista Chico Anysio e da atriz Lupe Gigliotti, nome artístico de Maria Lupicinia Viana de Paula Coelho. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Maranguape;Maranguape> – Wikipédia, a enciclopédia livre Acesso em 20 de jun. 2021.

coronavírus”, autorizando, em seu artigo primeiro, aulas em ambientes como *Moodle*, *Classroom*, *Dead*, gravação de vídeos, materiais didáticos e produção em Libras que utilizem as Tecnologias de Comunicação e de Informação (TIC).

A educação inclusiva através do ensino remoto/híbrido busca o desenvolvimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para alunos. Os conceitos, além de serem retirados de referências nacionais que trazem ideias e pensamentos para o desenvolvimento da Libras para as pessoas com surdez, também subsidiaram os relatos das experiências dos docentes referentes ao ensino remoto e à vivência das mudanças que vêm acontecendo na organização da educação inclusiva.

Nesse processo, devido às dificuldades enfrentadas pela falta de tradutor/intérprete de Libras em aulas remotas, a exemplo de videoaulas pelo *Google Meet*, os professores das IES de Tabuleiro do Norte e de Maranguape, ambos com surdez, precisaram se reinventar com novas metodologias, buscando estratégias diferentes em seus planejamentos para as aulas remotas. Assim, trabalhar com o processo de ensino-aprendizagem de forma síncrona resultou em um grande desafio enfrentado por todos os sujeitos envolvidos nesse novo estilo de educação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Relato dos professores com surdez das IES de Tabuleiro do Norte e Maranguape

A princípio, apurou-se superação nos conflitos das mudanças previstas na modalidade de ensino remoto/híbrido, em confronto com a problemática referente aos aspectos estruturais da internet: falta

de aparelhos eletrônicos (celular, computador, tablet, etc.). Se a frequência de internet fosse razoavelmente boa, possibilitar-se-ia aos envolvidos a interação nas aulas remotas, assim como, se a maioria dos alunos tivesse conhecimento acerca dos aplicativos *Hand Talk* – Acessibilidade em Libras, ou *VLibras* tradução automática para tornar a web acessível, seria bem mais fácil.

Nessa ótica, estruturar as aulas com essas metodologias pedagógicas para trabalhar uma língua de modalidade visual, a Libras, certamente, propiciaria a inclusão. Note-se que tanto nas escolas, como nas IES, os alunos que frequentam esses ambientes têm por direito a presença do intérprete de Libras, fato garantido por Lei. Contudo, para atuar nas IES dessa pesquisa, é necessário que o intérprete de Libras seja concursado de nível E (nível superior), que é diferente do intérprete de Libras Nível – (nível médio). Ressalta-se que tal concurso somente pode ser autorizado pelo Governo Federal, através de políticas afirmativas.

Diante dessa realidade, questiona-se: como o docente com surdez, no ensino de Libras sem intérpretes realiza a tradução da Libras em aulas teóricas? Como saber se os alunos ouvintes compreendem a teoria da cultura e da identidade surda, sem um retorno interpretando a voz desses alunos?

À vista disso, a turma do Campus Maranguape iniciou suas atividades com 30 alunos ouvintes da professora com surdez e, devido às dificuldades relatadas anteriormente, 10 deles desistiram, restando apenas 20 alunos. Já no Campus de Tabuleiro do Norte, matricularam-se 45 alunos e, até a pesquisa, contabilizou-se apenas 25 alunos. Em consequência da evasão nas disciplinas de Libras nos dois Campus do IFCE, houve adequação de alguns recursos em benefício da educação inclusiva.

## EDUCAÇÃO DOS PROFESSORES COM SURDEZ NO ENSINO REMOTO

Tendo em vista que o ensino da Libras pelos professores com surdez é de grande importância no ensino remoto, geram-se muitos debates contínuos pelos meios de comunicação. Assim, o Estado do Ceará, bem como outros estados brasileiros, aderiu à forma remota como possibilidade de ensino no período de enfrentamento à Covid-19 (PARANÁ, 2020a).

Dessa forma, as aulas em vídeo ocorreram pelo *Google Classroom*, *Moodle*, por um canal no YouTube, além da disponibilização de todos os *downloads* do aplicativo “Aula Ceará”, transmitido e realizado em televisão aberta (PARANÁ, 2020b). Embora entenda-se a necessidade emergencial, a fim de não cancelar o semestre, ou ainda, o ano letivo, o sistema adotado exige condições socioeconômicas, como posse das ferramentas tecnológicas, assim como habilidades dos alunos para que aperfeiçoem o processo de ensino e aprendizagem de forma remota/híbrida.

Trata-se de uma mudança no paradigma educacional. Com a estratégia do ensino remoto, a limitação da internet, a qual algumas vezes fica muito oscilante, os alunos da capital, assim como os da zona urbana e rural, aprendem pouco com a educação à distância, vez que o sistema presencial parece mais prático para se ensinar. Nele, observa-se mais possibilidade de sucesso e estímulo à metodologia para desenvolver e compreender melhor o objetivo do material didático.

Ademais, diante das medidas previstas, muitas questões foram ignoradas pelos órgãos competentes, como a situação de vulnerabilidade socioeconômica, linguística, física e cognitiva dos alunos com surdez e ouvintes.

Destarte, ao se ofertar o ensino remoto/híbrido, a exclusão desses alunos tornou-se mais um agravante diante da pandemia e das condições impostas e requeridas a muitos deles. Perante a necessidade de se verificar como o ensino remoto/híbrido tem impactado esses alunos em especial, foi investigado o funcionamento desse processo em algumas escolas de educação para pessoas com surdez em alguns municípios do Ceará, de forma remota, também para ser coerente com o momento descrito. Na ocasião, foram apresentados e discutidos questionamentos a partir de três posturas sociais diferentes: a orientação pedagógica, os professores e os alunos com surdez.

Nesse sentido, o letramento no ensino superior envolve múltiplos desafios aos estudantes e professores com surdez, que utilizam o português como segunda língua, já que seu processo de aproximação com gêneros textuais acadêmicos costuma causar estranhamento pelos usos da linguagem, do conhecimento técnico veiculado como conteúdo.

[...] é esperado do surdo universitário que tenha fluência na língua portuguesa e língua de sinais, pelo fato de estarem matriculados no Ensino Superior, acreditando que este tivesse superado qualquer defasagem escolar, o que nem sempre ocorre, haja vista que as diferenças entre as duas línguas são grandes. Assim sempre haverá na vida do surdo a cobrança para a aprendizagem da língua portuguesa escrita ou oralizada, pois esta se faz presente nos portadores textuais a que o surdo tem contato (GAVALDÃO; MARTINS, 2016, p. 4).

Assim, para superar os desafios e as dificuldades apresentadas e propiciar uma acessibilidade comunicacional enquanto perdurasse as aulas remotas e também a falta de tradutor/intérprete, foi realizada uma adequação nos modelos já existentes, introduzindo-se novos letramentos baseados no ensino pedagógico-didático no desenvolvimento da educação inclusiva das pessoas com surdez, o que também contribuiu na construção de uma identidade coletiva no ambiente educacional (Figura 1, 2).

As atividades foram enviadas de forma escrita (L2) e devolvidas através de vídeos em Libras realizados pelos alunos (L1) e corrigidas pela professora com surdez, por meio de adequação com as tecnologias assistivas já existentes. Percebeu-se que os alunos compreenderam e gostaram da adequação utilizada pelos dois professores dos dois *campi*.

**Figura 1: Foto da acessibilidade comunicacional de novos letramentos no IFCE Campus Maranguape.**



Fonte: Venceslau, K. M. C. (imagens videoaulas 2021).

**Figura 2: Foto da acessibilidade comunicacional de novos letramentos no IFCE Campus Tabuleiro do Norte.**



Fonte: LIMA JR. G. V. (imagens videoaulas 2021).

Essa acessibilidade comunicacional só foi possível através da adequação da comunicação, também chamada de bimodalismo, que defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. No entanto, este não foi utilizado como primeira língua, ou seja, resultou de uma mistura do bilinguismo com a língua oral, porém, sem utilizar o som. Percebeu-se então que os alunos começaram a compreender as atividades, vez que a comunicação era enviada através da escrita e recebida através da Libras. É dessa forma que até então o processo de desenvolve.

Devido à falta de tradutor/intérprete, essa metodologia, além de procurar evitar a desistência de alunos na turma, irá persistir enquanto perdurar a pandemia, ou até que o Governo Federal envie verbas de políticas de ações afirmativas, como a autorização do concurso para profissionais nesse âmbito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, da experiência do ensino remoto desenvolvida pelos professores com surdez na educação inclusiva junto aos alunos com surdez e ouvintes, em duas IES, considera-se que este trabalho contribuiu para o crescimento e o desenvolvimento dos professores com surdez dos dois Campus do IFCE, como também dos alunos com surdez e ouvintes dessas IES.

Do mesmo modo, com os desafios apresentados e as dificuldades enfrentadas na realização do ensino nas aulas remotas, conseguiu-se compreender como acontece o ensino do letramento nas aulas remotas no paradigma da inclusão, além de se pensar novas estratégias ao se analisar a percepção de aprendizagem dos alunos mediante à limitação na comunicação das disciplinas no ensino remoto.

Ao se pensar em combater as dificuldades desses alunos, conseguiu-se delimitar estratégias inclusivas em L1, por meio de uma adequação de várias metodologias que já existiam, eliminando-se os aspectos negativos e criando acessibilidades nos aspectos positivos para conseguir repassar o conhecimento no ensino-aprendizagem dessa nova maneira de apresentar novos letramentos sem o profissional de tradutor/intérprete de Libras, sempre com estratégia na perspectiva da educação inclusiva. Assim, no decorrer do uso da metodologia, houve uma adequação recíproca entre professores com surdez, alunos com surdez e ouvintes com retorno positivo. Embora não seja o modo desejável, este será utilizado enquanto perdurar a pandemia e o processo de aulas remotas.

Nesse sentido, percebe-se que o bilinguismo é necessário para as pessoas com surdez, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, porque propõe uma comunicação fluente na sua língua materna (Libras) e na língua portuguesa. Nesse viés, a Libras propiciam o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança com surdez, facilitam o processo de aprendizagem e serve de apoio para a leitura e compreensão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. *Portaria 544*, de 16 de junho de 2020. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 29/06/2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/SEESP. PNEEPEI - *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

GAVALDÃO, N.; MARTINS, S. E. S. de O. Implicações para os surdos no Ensino Superior. *Journal of Research in Special Educational Needs* Volume 16 Number s1 2016 592–597 doi: 10.1111/1471-3802.12191.

GOVERNO DIGITAL. *VLibras*: tradução automática para tornar a web mais acessível para cerca de 10 milhões de pessoas através da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/vlibras> Acesso em 20 de jun. 2021.

HAND TALK - *Acessibilidade em Libras*. Disponível em: <https://handtalk.me/br/inicio> Acesso em 20 de jun. 2021.

PARANÁ. *Corona vírus*. Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 09 de maio de 2020b. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=106922&tit=Semana-e-marcada-por-medidas-de-protecao-social-frente-ao-coronavirus>. Acesso em 29 jun. 2020.

PARANÁ. Resolução Seed nº 1.016. Regime especial - aulas não presenciais. *Diário Oficial* nº. 10663. Curitiba, 6 de abril de 2020a.

POLIT D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. *Fundamentos da pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009,

SEBASTIAN HEREDERO, E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education (Print)*. Maringá, v. 32 n 2, 2010.

# 8

*Assúrio Marcos Alves*

*Elisafran de Menezes Lemos da Silva*

**BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC)  
E MULTILETRAMENTOS  
NA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES:**

uma reflexão sobre os componentes  
“por quê”, “o quê” e “como”

**BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC)  
AND MULTILITERACIES  
IN THE CONTINUING EDUCATION  
OF TEACHERS:**

a reflection on the components  
“why”, “what” and “how”

## INTRODUÇÃO

Práticas de ensino direcionadas à formação de professores são comuns na educação desde o século XVII. A princípio, eram capacitações que ocorriam na informalidade, mas com o passar do tempo, principalmente a partir do século XIX, tornou-se uma ação institucional com o advento da Escola Normal em Paris (SAVIANI, 2009). No Brasil, os professores começaram a receber preparos específicos após a independência do país, sobretudo, para atuarem na Escola Normal modelo em São Paulo em 1890. Alguns avanços e melhoramentos foram frutos de esforços dos reformistas Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo quando organizaram o Instituto de Educação em 1932, e de outras ações como a de implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em 1939, com a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério em 1971, com o surgimento dos Cursos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e com o novo perfil do Curso de Pedagogia em 1996 (SAVIANI, 2009, p. 144).

Sob as instruções da LDB (Lei nº 9396/96), alguns documentos de orientação educacional de nível nacional foram implementados no decorrer dos anos, a exemplo dos Planos Curriculares Nacional (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacional (DCN) dentre outros, mas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o atual documento de orientação curricular responsável pela formação continuada de professores, e é para ela que nos direcionamos, mais especificamente para as orientações concenrnetes aos letramentos e multiletramentos.

O processo de ensino e aprendizagem orientado pela BNCC para se trabalhar os letramentos está pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. A Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) consiste em uma de suas indicações pedagógicas para se trabalhar os letramentos em sala de aula (HISSA; SOUSA, 2020; RIBEI-

RO, 2020), e a formação de professores direcionada à implementação da base deverá ser intermediada pelas obras didáticas do Objeto 3 do PNLD 2021 (BRASIL, 2018). De posse dessas informações iniciais, questionamos: como poderia ser pensada uma formação continuada de professores que, em sua grade, considerasse o quadro pedagógico dos multiletramentos? Ou, mais especificamente, como as obras didáticas do Objeto 3 do PNLD (2021) proporcionariam atividades práticas que preparassem os professores para a utilização do quadro pedagógico dos multiletramentos em sala de aula? Haveriam formações continuadas presenciais com instrução direcionada por professores mais experientes, ou as obras didáticas do Objeto 3 do PNLD (2021) seriam suficientes, em si mesmas, para tais formações?

Antes de prosseguirmos, precisamos afirmar a nossa percepção sobre a heterogeneidade do quadro de professores que compoem as escolas brasileiras, tendo em vista a dimensão continental do país e a multiplicidade de culturas nas quais estão inseridos. Precisamos considerar também, além disso, que conteúdos subjacentes a correntes teóricas como a dos multiletramentos, por exemplo, assim como a própria BNCC, são novidades que ainda estão, em grande medida, no âmbito das universidades e dos grupos de pesquisas específicos (KLEIMAN, 2008), apesar de terem se tornado propostas para a formação do currículo nacional na BNCC. Nesse sentido, os objetivos centrais deste artigo são trazer reflexões sobre a formação continuada de professores a partir dos componentes propostos pelo Grupo de Nova Londres (“por quê”, “o que” e “como”), e sobre a possível ineficácia de uma formação que vise preparar professores para trabalharem com essa corrente teórica, dentre outras, baseando-se apenas nas leituras das obras didáticas do Objeto 3 do PNLD 2021.

Trata-se de um trabalho desenvolvido no campo da Linguística Aplicada (LA) que adota procedimentos técnicos de abordagem qualitativa, conforme Thiollent (1986, p.63), ao afirmar que essa modalidade

de produção nos faz “chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada, com possível controle ou retificação de suas distorções no decorrer da investigação”. Dessa forma, inicialmente, retomamos os conceitos básicos da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), para que possamos atualizá-los de acordo com a realidade dos professores e, enquanto isso, trazemos sugestões para se trabalhar com essa pedagogia na formação continuada.

## BNCC: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A inserção das ideias pedagógicas do Manifesto do GNL na BNCC implica mudanças epistemológicas (HISSA; SOUSA, 2020; RIBEIRO, 2020), tais como ela mesma esclarece, “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores e a produção de materiais didáticos” (BRASIL, 1997, p.5). Em outro excerto introdutório, a base garante que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p.21).

De posse dessas afirmações, nossa preocupação já não será se haverá formação ou não, pois as afirmações são favoráveis. O que precisamos é problematizar, de modo bem específico, como se darão essas formações, já que o edital propõe apenas um manual de instruções para capacitar os professores quanto aos direcionamentos da BNCC. Essa

preocupação é legítima, sobretudo para a área de linguagens referente ao trabalho com os multiletramentos, frente ao posicionamento da base de que se deve trabalhar os “novos e *multiletramentos*; e as práticas da *cultura digital* no currículo” (BRASIL, 2017, p.70). Com ênfase, exprime-se no documento que o ensino, na perspectiva dos multiletramentos:

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2017, p.70 grifo nosso).

Além disso, ressalta-se que:

a mesma maneira, imbricada à questão dos *multiletramentos*, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a *diversidade cultural*. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as *hibridizações*, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a *cultura de massa*, a *cultura das mídias*, a *cultura digital*, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e *uma interação e trato com o diferente* (BRASIL, 2017, p.70 grifo nosso).

Desta forma, fica claro que essas mudanças previstas influenciarão diretamente as práticas de ensino da linguagem, o que nos permite problematizar o processo de preparação dos profissionais da educação, já que se trata de um trabalho complexo e que rege novos saberes os quais, por serem novos, certamente não fizeram/fazem parte da grade na formação inicial ou continuada da maioria dos professores de linguagens até o momento.

A teoria e a prática são duas faces do conhecimento que precisam manter relações muito próximas. Na Pedagogia da Autonomia,

Freire (1996) já apresentava um interessante trocadilho ao colocar que não é possível haver aprendizagem se não houver ensino, e nem é possível haver ensino se não houver aprendizagem, ou seja, precisa-se haver uma relação entre o saber-fazer e a aprendizagem do saber. Quando tratamos dessa relação na formação de professores, precisamos encontrar um ponto de equilíbrio para não retrocedermos a modelos de formação semelhantes aos do século XIX, como coloca Saviani (2009), em que se focava o conteúdo em detrimento das estratégias práticas e didático-pedagógicas, nem tampouco o contrário, mas ambos os saberes devem ser complementares.

Ao tratar da relação entre teoria e prática na docência precisamos considerar as críticas de Tardif (2010) sobre a visão tradicional que tem permeado as universidades até há pouco tempo, mantendo uma concepção de que os professores são aplicadores dos conhecimentos produzidos pelas pesquisas e que os seus saberes estão do lado da teoria, produzidos fora da prática (pela ciência, pela pesquisa pura etc), e sua relação com a prática deve ser uma relação de aplicação. Paulo Freire também já criticava essa visão tradicional e reducionista de ensino há décadas, na mesma perspectiva em que Street (1984) já propunha o letramento autônomo como representativo da dimensão tradicional do processo de aprendizagem desde a década de 1980.

Apesar dos inúmeros estudos que concordam com esses autores no sentido de pensar a educação para além do letramento da letra<sup>13</sup> (quando se referir a aprendizagem dos alunos da educação básica), parece-nos antagônico pensar a formação continuada de professores a partir de apostilas que tragam teorias prontas para serem aplicadas em modelos de manuais didáticos, alienadas dos saberes práticos dos docentes, como se fossem receitas de bolo. Com efeito, poderíamos estar caindo, de fato, na armadilha temida

<sup>13</sup> Letramento referente ao ensino e aprendizagem de normativos gramaticais formais, tradicionais, sem muita preocupação com as relações sociais, políticas ou ideológicas dos textos.

por Alan Luke, um dos integrantes do GNL, de reduzir a proposta pedagógica dos multiletramentos a “habilidades e competências: como um novo formalismo focado na aquisição de habilidades, na identificação de características textuais e na aquisição, produção e reprodução de convenções” (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018, p. 76).

Tardif (2010, p. 236) afirma que “todo trabalho humano, mesmo os mais simples e mais previsíveis, exigem do trabalhador um saber-fazer”. Exatamente por esse motivo, para o autor, a relação entre as teorias oriundas das pesquisas nos centros universitários e o trabalho docente não deve ser apenas de teoria e prática, como se a universidade produzisse os conhecimentos e os docentes os aplicassem ou os transmitissem, mas uma relação entre diferentes participantes do mesmo processo.

É preciso considerar que o professor que atua no chão da sala de aula é também um produtor de teorias (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), e não apenas um mero implementador de fórmulas prontas. Isso exige um estreitamento de diálogo entre o professor, os agentes formadores e as universidades. Ao fazer observações sobre pesquisas que tratam da formação a partir da “vida dos professores”, ancorado em teóricos que baseiam-se na fenomenologia existencial, nas histórias de vida pessoal e profissional, nos estudos sobre as crenças dos professores e nos enfoques narrativos que estudam “a voz dos professores”, Tardif (2010) ressalta que nessas pesquisas, há muito tempo, os pesquisadores já vêm discutindo uma visão bastante crítica, já que as formações precisariam valorizar a vivência desses profissionais, no entanto, na maioria das vezes, considera-os como simples transmissores de conhecimentos.

Um ponto forte a ser refletido aqui, tendo em vista a proposta de produção de livros formadores para o Objeto 3 do PNLD 2021, diz respeito a materiais didáticos. Ao analisar alguns documentos que regem as políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil, Nicolaides e Tilio (2013, p. 9) afirmam que o PNLD é um dos instrumentos que materializam as habilidades e competências que se pretende de-

envolver nos alunos por meio dos livros didáticos. Nesse sentido, os autores observam que, de algum modo, esse instrumento realmente acaba assumindo um caráter de formação continuada de professores, já que, “pela falta de acesso a esse tipo de formação, grande parte dos professores acaba escolhendo o livro didático a ser adotado intuitivamente”, fato que confirma o nosso entendimento de que é necessária uma mediação presencial de professores especializados e mais experientes para as formações (NICOLAIDES; TILIO, 2013, p. 9).

Dito de outra maneira. Por não haver critérios balizadores quanto às escolhas de coleções, parâmetros que definam qual delas seria a mais indicada, a que contenha os conteúdos indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem, os professores são levados a diferentes formas de utilização, muitas vezes, dentro de uma mesma instituição. Isso ocorre porque, segundo Nicolaides e Tilio (2013), as políticas do governo somente garantem aos professores o acesso mínimo a materiais de qualidade e procedimentos metodológicos para serem usados em sala de aula. No caso do objeto 3 do PNLD 2021<sup>14</sup>, a obra didática produzida com pretensões de ser formadora de professores, ao nosso ver, não garante uma aprendizagem profícua por si só. Nicolaides e Tilio (2013) afirmam que o uso diferenciado que professores fazem dos livros didáticos os fazem produzir e utilizar metodologias aleatórias, fato que tornam necessárias as políticas de formação continuada sistemáticas complementares ao PNLD.

É importante ressaltarmos que a formação de professores não deve ser entendida como uma busca individual por técnicas de ensino que sejam aplicáveis em salas de aula, uma vez que, ao passo que o profissional docente está preparando alunos para um desenvolvimento

<sup>14</sup> No edital referente ao PNLD (2021), o documento propõe que as obras didáticas conforme a BNCC venham subdivididas em 5 objetos de aprendizagem que se organizam da seguinte maneira: o Objeto 1 são obras didáticas referentes aos Projetos Integradores e Projetos de Vida; Objeto 2 são obras didáticas por área do conhecimento; Objeto 3 são obras didáticas referente à formação continuada de professores; Objeto 4 são obras didáticas referentes aos recursos digitais e Objeto 5 são obras didáticas literárias (BRASIL, 2020).

integral e global, ele também deverá estar sendo preparado pelas instituições superiores para enfrentar as demandas de um mundo que está em constante mudanças (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), e não apenas para uma atividade particular de ensino.

Isso posto, neste momento, faz-se necessário refletir sobre a dinâmica de aproximação entre as teorias dos multiletramentos, propostas pelo GNL (1996), e a aprendizagem prática na formação dos professores de todo o Brasil para que, enfim, possamos estar seguros de que as dimensões sociais dessa pedagogia, assim como pensaram os seus autores, não se tornem apenas um mapa a ser seguido em cada atividade proposta nos livros didáticos. Além disso, precisamos considerar que as experiências pedagógicas e as estratégias oriundas das práticas dos professores não poderão/deverão ser abandonadas, esquecidas ou substituídas, mas somadas aos novos saberes para que alcancem êxito no processo da aprendizagem.

## O “POR QUÊ” DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A construção do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, segundo o GNL (1996, p. 64), foi baseada na descrição de dois importantes novos aspectos da sociedade contemporânea que são: “a multiplicidade de canais comunicativos e de mídia, e a saliência cada vez maior da diversidade cultural e linguística”. Para fazerem essas descrições e procurarem uma forma de sistematizar uma metodologia de ensino que facilitasse o processo de ensino/aprendizagem, os autores do grupo propuseram a construção de uma pedagogia baseada em três dimensões sociais como se segue: o “por quê” tendo em vista as ligações da sociedade com a multimodalidade e

a multiculturalidade que já vinham provocando mudanças nas vidas profissionais, cívicas e pessoais; o “que”, considerando uma aprendizagem por *design* de significados; e o “como”, arregimentando quatro elementos pedagógicos sistemáticos (Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada).

Assim como o “por quê” da Pedagogia dos Multiletramentos estava baseado na preocupação dos autores com as três dimensões sociais que estavam passando por profundas transformações, em se tratando de estudantes da educação básica nos EUA, a BNCC traz uma proposta de ensino que considera os campos de atuação dos estudantes na vida pessoal, na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa, no campo jornalístico e midiático e artístico no Brasil (BRASIL, 2017, p. 501). Se as mudanças em nossa sociedade nos fazem considerar essas dimensões para o processo de ensino e aprendizagem com os estudantes, é inegável que precisamos considerá-las na formação de professores, uma vez que eles também estão inseridos nesta mesma sociedade e, portanto, participantes de mudanças específicas que os influenciam, tanto nas relações intra/interpessoais, como na esfera profissional. Nesse sentido, esses profissionais carecem de novas estratégias de formação que contemplem bases teóricas direcionadas, e também que valorizem os seus saberes, pois, segundo o GNL (1996), é a partir das práticas situadas que se podem construir práticas transformadas.

De forma a estabelecer um interdiscurso com o manifesto do GNL sobre problemas que afetavam estudantes nos EUA com relação as vidas privada, social e do trabalho, tratamos da formação continuada em tais dimensões no contexto brasileiro, reinterpretando e elencando problemas que também afetam o processo de aprendizagem dos estudantes professores, os quais também envolvem suas vidas no trabalho, assim como a vida social e privada.

Assim, iniciaremos apontando as crenças como um dos elementos problemáticos que regem a dimensão do nosso “por quê” brasileiro. Elas fazem parte da bagagem que emana das experiências dos professores desde quando foram alunos da educação básica, sendo reforçadas na formação inicial, perpassando pela sua prática docente e formação continuada, fatores que, muitas vezes, funcionam como travas que impedem aberturas a outras formas de crer sobre suas práticas docentes, e esses são problemas que se intensificaram nos últimos anos.

Barcelos (2007, p. 121) advoga que as crenças são originadas das sobrecargas de forças atuantes sobre as salas de aula e, dentre tantos outros fatores, da falta de “políticas públicas escolares, testes, indisponibilidade de recursos, condições de trabalho (carga horária), arranjo da sala de aula, exigências ilegítimas dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade”, além da adoecedora convivência com “salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se submeter a professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos” etc (BARCELOS, 2007, p. 121).

Ao tratar sobre as necessárias mudanças que os professores precisam enfrentar na vida do trabalho buscando rever suas crenças e refinar seus métodos, Barcelos (2007, p.115) adverte-nos que essas ações caracterizam um momento de caos, “pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis”. De forma mais clara, a autora advoga que há uma relação de influência entre as crenças e as ações dos professores. Nesse sentido, declara que relações de causa e efeito são um dos fatores importantes a serem considerados, uma vez que, para que sejam mudadas as ações, precisam-se mudar as crenças. Contudo, apesar dos desafios no processo dessas mudanças, Barcelos (2007) assevera-nos que, sem elas, as mudanças planejadas para o sistema abrangente e as operações a nível global não passarão de transações superficiais às quais os professores tornam-se alheios. Assim, sugere que as mudan-

ças sejam consideradas em todo o âmbito de seu trabalho envolvendo materiais didáticos, abordagens dos conteúdos, crenças etc.

Sobre mudanças na dimensão da vida cívica, consideramos que as incertezas e os medos que afetam os professores incidem sobre suas relações interpessoais. De forma recorrente, professores são possuídos por incertezas por fazerem parte de um sistema complexo que envolve problemas crônicos como a desvalorização do trabalho, ideologias e ações políticas que, muitas vezes, estão em oposição às suas expectativas para a vida em sociedade etc. Apesar de notarmos um engajamento multicultural e uma acirrada defesa à valorização de minorias no texto da BNCC, o quadro político atual é obscuro, duvidoso, incerto e as mudanças no sistema são uma incógnita que afeta não somente o indivíduo, mas a categoria de professores por completa.

Kleiman (2008) nos faz lembrar o quanto algumas mudanças no sistema educacional produziram uma sensação de incerteza que desestabilizaram os professores no contexto de sua pesquisa, fazendo duras observações sobre o descompasso entre o ensino pretendido por documentos curriculares e o realizado nas instituições. Apesar desse descompasso, Gimenez (2005) destaca que a LA tem sido imprescindível no engajamento intermediário entre o trabalho dos professores e as intervenções nas instituições, tornando-se um campo acolhedor, devido a sua diversidade teórica e metodológica. Nicolaides e Tilio (2013) também afirmam o empenho da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, (ALAB) em uma luta junto ao Ministério da Educação (MEC), na busca pela implementação de políticas linguísticas mais eficazes. Tudo isso, certamente, precisa passar por um plano de formação continuada de professores.

Em uma dimensão mais pessoal, as cobranças e os desânimos também são fatores que justificam um “por quê” brasileiro, tendo em vista que as exigências e deveres crescem diariamente sobre o trabalho dos professores, e em contrapartida, não lhes acrescentam direitos. Klei-

man (2008) também alega o estabelecimento de órgãos fiscais cada vez mais rígidos e de avaliações de alunos em larga escala como SAEB e ENEM que exigem cada vez mais resultados, assim como a obrigatoriedade de adequações estabelecidas e impostas pelo governo, somadas à trajetória diária de trabalho dos professores com as suas peculiares sobrecargas que acabam provocando-lhes um desânimo generalizado. Apesar das queixas de Kleiman (2008) referirem-se a contextos de um tempo passado, essas exigências aumentaram ainda mais no presente, com relação aos resultados a serem alcançados, e com as implantações de novos sistemas, principalmente, em decorrência das mudanças ocorridas com a pandemia da Covid-19 a partir do ano 2020.

Amigues (2004) salienta que o esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade, já que, além de trabalhar o prescrito, constantemente está readaptando prescrições na pragmática de seu trabalho, o que acaba colocando-o num *continuum* entre ser um profissional que prescreve atividades aos alunos, ao mesmo tempo em que recebe prescrições e prescreve a ele mesmo. Ou seja, apesar de estar sob a égide de um trabalho regido por instituições superiores, cobrando mais de si mesmo, o professor faz um filtro de determinadas ações que devem ser repensadas e outras que devem ser reconhecidas como promissoras para situações presentes e futuras.

Dentre as razões pelas quais os professores são tomados pelo desânimo e a incerteza em seu fazer docente, conforme alega Kleiman (2008, p. 488), está o seu desconhecimento “das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam”. Nesse sentido, a autora advoga que os professores não compreendem certos usos de linguagem subjacentes a teorias as quais não tiveram acesso, o que implica em dificuldades no manuseio de livros didáticos informados por tais teorias. Esse caldeirão de descompassos, segundo Kleiman (2008), leva muitos professores ao sentimento de impotência e frustração.

Em busca de solução para esses problemas, é que somos levados a refletir sobre o fato de formar professores por meio de cartilhas, o que nos remete a uma das importantes premissas freireanas em que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25-26).

## O COMPONENTE “O QUÊ” E A APRENDIZAGEM POR *DESIGN* NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O *design*, para os autores do manifesto, é um conceito chave, em torno do qual deve-se trabalhar a metalinguagem dos multiletramentos. A proposta de trabalho com o *design* de significados do GNL (1996) envolve, não somente o reconhecimento das linguagens dos textos verbais e não verbais, mas também o chamado “*design* multimodal.

Todas essas questões são fatores ligados aos aspectos da sociedade contemporânea e que influenciam diretamente o processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a formação continuada de professores. Presnky (2001) coloca que os estudantes de hoje possuem peculiaridades específicas em relação às gerações anteriores, pois são pessoas ligadas às tecnologias desde o seu nascimento e durante todo o percurso da sua existência. Ao fazer essas colocações, o autor considera os estudantes dessa geração como “Nativos Digitais” os quais, em contrapartida, estão numa condição de aprendizes de outra geração mais velha de quem se espera mais experiência e saberes, a dos professores, apesar de serem considerados pelo autor como “Imigrantes Digitais”.

Partindo dessa visão, sabendo-se que o mundo informatizado possui uma nova linguagem digital, global, técnica, direcionada aos novos gêneros digitais, aos aplicativos, aos jogos, às plataformas e comunidades virtuais (uma linguagem nova) a maioria dos professores que trabalham no chão da sala de aula são pertencentes à geração dos imigrantes digitais (uma linguagem antiga), o que os coloca em certa desvantagem enquanto professores de alunos nativos digitais, considerando que os falantes nativos de uma língua, naturalmente, têm mais habilidades para utilizá-la que os imigrantes. Embora Presnky seja criticado por muitos autores que não concordam com seu posicionamento (nós também temos nossas ressalvas), concordamos que, de certa maneira, há aspectos encravados na prática docente que estão presos aos moldes tradicionais de ensino, como bem coloca Presnky (2001, p. 2), em adaptação ao novo ambiente, mas sempre mantendo, em certo grau, seu “sotaque”, que é seu pé no passado, tornando-se necessário passar por um processo crítico e reflexivo de formação.

Lankshear e Knobel (2007), ao fazerem reflexões sobre a sociedade da Web 2.0, observam que os estudantes contemporâneos portam um novo *ethos*, tanto receptivo como discursivo. Ou seja, são novas formas de lidar com a linguagem por meio de símbolos, de figurinhas, de *emojis*, de termos abreviados etc, novas formas de comunicar e de compreender (PRESNKY, 2001). O advento da Web 3.0 tem provocado mudanças ainda mais profundas, ligando comunidades e pessoas, e está nos encaminhando para uma imersão na Web 4.0, que já é experimentada em muitos lugares, o que nos leva a refletir sobre o “lugar do professor” e o “ser professor” em meio a todas essas rápidas transformações.

Nesse esteio, é importante pensar em formações que considerem uma aprendizagem mais abrangente, não mais reduzida à noção de gêneros textuais, mas nos *designs*. Pensando nessas minúcias, o GNL (1996) propõe uma sistematização da aprendizagem, levando em consideração o *Available design*, o *designing*, e o *redesigned*. Resu-

midamente, pois não temos espaço para detalhar esses elementos aqui (e este não é o nosso foco), precisamos pensar numa formação de professores que os leve a apropriação dos seus *Available designs*, para construir novas formas de utilização da linguagem (*designing*) de forma a experimentar o novo, a transformação na prática (*redesigned*). Esse processo pode possibilitar que professores mais resistentes ao novo desenvolvam também um novo ethos e passem a participar do mundo digital de seus alunos de forma mais natural.

## AS DIMENSÕES DO “COMO” NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Se no componente anterior o GNL preocupou-se com uma educação que considerasse a criação de sentidos a partir das multissemioses que formam os *designs* de significado no trabalho com a linguagem, neste componente, a preocupação do grupo esteve em propor um quadro pedagógico que servisse como modelo epistemológico de suporte ao trabalho dos professores na prática. Ao afirmar que a mente humana é incorporada, situada e social e não uma máquina que pode ser programada, o GNL propõe um caminho pedagógico que integra quatro fatores envolvendo a prática com o desenvolvimento cognitivo.

**Quadro 1: Elementos do componente “como” da Pedagogia dos Multiletramentos GNL (1996).**

Prática Situada	Considerando-se o mundo de experiências do estudante
Instrução Explícita	Metalinguagem do trabalho com design
Enquadramento Crítico	Prática de relacionar significados aos propósitos
Prática Transformada	Os estudantes transformam, (re)criam e (re)contextualizam as práticas situadas

Fonte: Própria (2021).

Em se tratando dos propósitos para este artigo, não pretendemos detalhar teoricamente esse quadro pedagógico enquanto uma metodologia pensada para trabalhar com estudantes da educação básica, mas demonstrar a necessidade de envolver os professores (que estão distantes dos centros acadêmicos) com o projeto dos multiletramentos nos cursos de formação continuada para que possam aprender fazendo e, assim, adquirirem habilidades práticas para facilitar o seu trabalho na pragmática do ensino em sala de aula. Entretanto, faz-se necessário traçarmos um interdiscurso entre o quadro pedagógico do GNL e a formação de professores em nosso contexto.

*Prática Situada:* se trabalhar atividades a partir das práticas situadas dos estudantes envolve contextualizá-los no tempo e no espaço para que haja um sentido em suas construções, não poderia ser diferente na formação de professores quando esses assumem o papel de alunos. Kleiman (2008), assim como Tardif (2010), dentre tantos outros autores, asseguram que os saberes envolvidos na atuação docente também são situados. Nesse sentido, defendem a utilização de estratégias de ações práticas na formação de professores de forma que os possibilitem fazer relação entre suas habilidades práticas e o conhecimento teórico dos diversos usos sociais da linguagem no desenvolvimento do letramento para/no local de trabalho.

Saviani (2009) ressalta que já houve momentos na história da formação de professores em que os docentes deveriam “aprender fazendo”, na prática, mas sozinhos, o que isentava o Estado da responsabilidade por investimentos em cursos que envolvessem teorias e práticas para os profissionais da educação. Defendemos a necessidade da prática situada, sem desconsiderar a importância de mediadores experientes, ou seja, nem muito a terra e nem muito ao mar. É preciso que encontremos um ponto de equilíbrio entre *self-service* e *delivery*. Nesse sentido, juntamente com Kleiman (2008), defendemos que práticas de ensino e aprendizagens autônomas devem ser tomadas como

uma possibilidade dos professores acessarem seus diversos mundos culturais e comunicarem-se por meio das diversas linguagens, permitindo que seus alunos alcancem suas metas e também acessem seus recursos culturais ao experimentarem as novas situações propostas.

Ainda citando Kleiman (2008, p. 512), a autora sustenta que a formação de professores deve considerar as suas experiências didáticas anteriores, bem como o conhecimento teórico que os professores têm da matéria e sobre os métodos e modos de ensiná-la sem esquecer, é claro, das suas “condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles”. Esses saberes, para a autora, levam os docentes a perceberem constantemente os limites dos saberes tidos como especializados nas grades de seus cursos e a buscarem munir-se de teorias que multipliquem as suas possibilidades.

*Instrução Explícita:* conforme as proposições do GNL (1996), a instrução explícita é uma ação constitutiva do processo de ensino e aprendizagem, porque sugere a intermediação de um professor mais experiente que leve os cursistas a lançarem mão de sua bagagem intelectual para relacioná-las as suas práticas. Tardif (2010) se posiciona positivamente sobre a formação de professores a partir dos saberes práticos e conhecimentos já inerentes a eles, somados aos saberes de agentes formadores. O autor critica os modelos didáticos e pedagógicos que, muitas vezes, são produzidos nos centros universitários por atores que sequer mantiveram diálogos com a realidade do “chão escolar”, defendendo a ideia de que, se em outras atividades humanas o normal é que se aprenda a fazer com quem já o faz, por que seria diferente no caso do magistério? Ou seja, nesse sentido, precisa se pensar uma formação de professores na perspectiva dos multiletramentos, que lhes promova a oportunidade de utilizar seu quadro pedagógico com quem já o utiliza, já que é premissa na BNCC, para depois praticá-lo com os alunos.

Gimenez (2005) enumera alguns fatores que influenciam a aprendizagem para a formação de professores, dentre os quais, destaca que o processo envolve a relação aprendiz-professor. Nessa perspectiva, nos alinhamos a autora para defender a necessidade presencial de um professor mediador mais experiente e que domine determinadas ferramentas de articulação de conhecimentos para o processo de formação, ao mesmo tempo em que consideramos a possibilidade de uma formação espontânea, articulada por grupos de profissionais que criem seus próprios ambientes para desenvolverem suas práticas docentes.

*Enquadramento crítico:* Segundo o GNL (1996), o enquadramento crítico é um importante elemento no percurso da aprendizagem, pois permite que o sujeito faça uma relação entre teoria e prática e assuma um posicionamento crítico. Cope e Kalantzis (2015) propõe que o aprendiz deve arregimentar duas formas de analisar nessa instância: analisar funcionalmente e analisar criticamente. Analisar funcionalmente, segundo os autores, refere-se ao exame que deve ser feito da função de uma parte do conhecimento por meio de indagações como: O que isso faz? Como faz? Quais são suas estruturas, funções, relações e contexto? Quais são suas causas e efeitos? Por outro lado, analisar criticamente refere-se ao questionamento que deve ser feito sobre os interesses como: a quem o conhecimento ou objeto representa? A quem afeta? Serve a quais interesses? Quais as consequências sociais e ambientais? Dorigon e Romanowski (2008) também afirmam que a prática reflexiva na formação de professores proporciona-lhes a oportunidade de crescerem profissional e pessoalmente, tornando-os mais conscientes de si, libertando-os de comportamentos impulsivos e rotineiros fazendo com que os professores se distingam como seres humanos informados.

Barcelos (2007) defende que uma das condições para a mudança das crenças dos professores é submetê-los a um processo de reflexão. Dorigon e Romanowski (2008) argumentam que o pensamen-

to reflexivo infere a avaliação de crenças, as hipóteses e os princípios. Essas práticas devem ocorrer porque, segundo essas autoras, professores com muitos anos de experiência podem apresentar resistência a mudanças frente às crenças que subjazem as suas experiências docentes, além de correrem o risco de agirem conforme a rotina, aceitando as condições e imposições que outros lhe determinam.

Nesse sentido, Barcelos (2007) defende a necessidade de oferecer a esses profissionais a oportunidade de experimentar proposições de novas práticas e novas alternativas, modos diferentes de pensar, a fim de que compreendam por que tais práticas podem ser mais indicadas que outras convencionais. Esse processo, segundo a autora, deve ser intermediado por exemplos em situações reais nas quais os professores em formação tenham a oportunidades de experienciar o novo com os seus aprendizes. Ou seja, antes de exercer uma prática, primeiro precisa-se compreendê-la de forma integral para depois executá-la, porque a compreensão vem antes da ação para a mudança. Silva (2012, p. 11) propõe que seja sistematizado o processo de reflexão na formação de professores, sugerindo a utilização de sessões ou diários por meio de “entrevistas, diálogos ou mesmo fóruns de discussão de ambientes virtuais de aprendizagem”.

*Prática transformada:* por fim, esse fator consolida as ações pedagógicas envolvendo o elemento “como”, proporcionando aos professores a oportunidade de experimentar a transformação de suas práticas. Tal elemento sugere, no caso dos professores, que revejam seus apegos a crenças, aos saberes equivocados, para abrir mão dos medos e se apropriar dos novos saberes, bem como uni-los as suas experiências a fim de experimentarem uma transformação refletida.

Dorigon e Romanowski (2008) defendem, por fim, que a reflexão sobre a ação é premissa para uma prática transformada. Para as autoras, a reflexão oportuniza voltar atrás e rever as práticas antigas para se pensar em novas práticas situadas e refletidas, e essas práticas são

possíveis por meio do enfrentamento de alguma situação prática que contenha dificuldades e que precise ser contornada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos, de forma propositiva, a necessidade de se incluir a proposta pedagógica dos multiletramentos na formação continuada de professores para a implementação da BNCC. Com relação às expectativas sobre as obras didáticas do Objeto 3 do PNLD (2021) referente aos livros didáticos para a formação de professores, não as descartamos como material de apoio, mas livros não são professores, são apenas ferramentas, por isso não acreditamos que sejam suficientes para direcioná-los quanto a uma BNCC baseada em teorias como a dos multiletramentos que, historicamente, nos últimos 30 anos, tem se mostrado complexa em algum nível e, portanto, tem demandado inúmeras pesquisas de mestrado, de doutorado etc, tem gerado muitos trabalhos para os grupos de pesquisas e para os cursos especializados ao redor do mundo, buscando aperfeiçoamento para o trabalho prático.

Nesse sentido, não acreditamos que algumas leituras ou poucos encontros de formação continuada sejam o suficiente para preparar os professores para essas transformações epistemológicas, mas sim, cursos de formação alicerçados na ação, na reflexão e na prática. Sobre a sistematização da aprendizagem a partir dos elementos dos componentes “o quê” e “como” do GNL (1996), defendemos ser uma importante estratégia para a formação de professores, uma vez que lhes permitem experienciar as premissas teóricas na prática. Todavia, podemos afirmar que há um consenso entre os autores no sentido de que uma formação continuada profícua de professores requer materiais de apoio, e também intermediação de professores mais experientes, assim como ações práticas.

## REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE: Guia do Livro Didático*. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=14090:att150920>> Acesso em 26 set. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021*. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em 10 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>. Acesso: 05 abr. 2020.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011. p.79-100.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. *Theory Into Practice*, 57:1, 72-78, 2018.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB, Campinas: Pontes Editores, 2005. Pag. 183 a 201.

GNL – Grupo de Nova Londres (*New London Group*). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92,

Spring 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 13 abr. 2020.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020 | e-ISSN 1982-291X | ISSN 2317-3475 Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES, periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: M. KNOBEL; C. LANKSHEAR (Eds.) *A new literacies sampler: New literacies and digital epistemologies*. New York: Peter Lang, 2007. Vol. 29, p. 1-24.

NICOLAIDES, C. S.; TÍLIO, R. C. (2013). Políticas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro: O caminho trilhado pela ALAB. In NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas* (pp. 1285-1306). Campinas: Pontes Editores.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. *Of On the Horizon* (NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001), 2001.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na Era da Web 2.0: o que, como e por que ensinar? *Hipertextus Revista Digital* (www.hipertextus.net), n.8, Jun. 2012.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação* - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinha*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

# 9

*Sâmia Araújo dos Santos  
Jariza Augusto Rodrigues*

## **LETRAMENTOS E FORMAÇÃO**

### **DE PROFESSORES:**

os desafios e as perspectivas  
para o ensino remoto

### **LITERACY AND TEACHER EDUCATION:**

*challenges and perspectives  
for remote learning*



## INTRODUÇÃO

Os estudos sobre letramento e tecnologias digitais, há décadas, vêm sendo discutidos por pesquisadores, face a sua relevância no universo acadêmico e no ensino. No entanto, foi com a pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus, e a necessidade de afastamento físico – circunstância propulsora de novas formas de interação no ensino – que se fez urgente (re)pensar as práticas de letramento que possibilitam o uso das novas tecnologias e a participação nas mais diversas atividades sociais. Voltar o olhar para as práticas de letramento emergentes implica revisitar teorias e alguns conceitos basilares que fundamentam (pelo menos deveriam) as ações pedagógicas. Essa ação para o docente acontece via Formação Continuada (FC).

Os avanços nos estudos da Linguística Textual (LT) mostraram que entender a língua numa perspectiva estruturalista, como representação do pensamento ou como um código, um instrumento de comunicação, não dá conta de muitas questões como a construção de sentidos e a participação em situações de letramentos múltiplas e heterogêneas. Como conseguimos compreender enunciados multimodais e multissemióticos que extrapolam os limites da frase? Por que conhecer e ter domínio de estruturas linguísticas não é suficiente para participar efetivamente de práticas letradas?

Respondendo ao primeiro questionamento, compreendemos enunciados diversos porque o texto, como veremos mais detalhadamente adiante, é bem mais do que um agrupamento de palavras. Como já apontava Beaugrande (1997), a materialidade linguística é a famosa “ponta do *iceberg*”. O que está submerso, o que não se vê, são os outros elementos constitutivos do texto. O aparato verbal funciona como pista orientadora a partir da qual o leitor vai acessando conhecimentos prévios, formulando hipóteses e preenchendo lacunas. Por

isso é possível compreender enunciados em que o sentido não está todo condensado na materialidade formal, como acontece, por exemplo, em tirinhas, charges, propagandas, tweets... (só para citar textos multissemióticos mais comuns). E essa “ponta do iceberg”, como Cavalcante (2021) traz à baila a discussão, não dá mais conta para a categoria texto na perspectiva atual da LT, pois esta “se dispõe a descrever e explicar as estratégias de colocar em texto (isto é, de textualizar) as tentativas de influência dos interlocutores que agem em práticas discursivas convencionadas como gêneros do discurso” (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 38), passando o texto a ser o *iceberg* por inteiro, já que versa seu estudo a partir das regularidades corroboradas para a produção e interpretação de sentidos em contextos negociados.

Quanto ao segundo questionamento, a resposta está no fato de as práticas de letramento são sociocultural e historicamente determinadas, o que significa que saber decodificar letras não garante letramento. Para Kleiman (2005), ser um sujeito letrado vai além de ser um sujeito alfabetizado, que sabe ler e escrever. Ser letrado diz respeito a saber interagir nas diferentes esferas sociais, construir sentidos, tentar alcançar propósitos comunicativos e, como defende Piniheiro (2020), questionar forças e construtos ideológicos, de modo a empoderar e transformar indivíduos. Portanto, regras estanques não dão conta da multiplicidade de textos e de contextos discursivos com os quais nos deparamos e com os quais precisamos lidar – sobretudo em tempos de interação virtual, *home office*, ensino remoto/ensino híbrido, quando as formas de inter(agir) por meio da linguagem, dentro e fora da escola, sofreram tantas mudanças.

Considerando o contexto atual, podemos afirmar que as pessoas estão conectadas quase que de maneira irremediável às tecnologias digitais. Essa realidade exige, como já apontado, letramentos que possibilitem o uso dessas tecnologias e a participação dos alunos em esferas de atividades que utilizam a leitura e a escrita.

Um dos meios pelo qual os sujeitos têm possibilidade de saber atuar em diferentes práticas de letramentos e de entender seu papel social é a escola. Contudo, é de fundamental importância que o professor, principal agente de letramento, esteja inserido em tais práticas de forma consciente – sabendo, inclusive, fazer uso das tecnologias e da internet tanto em contextos sociais quanto escolares – e tenha uma clara compreensão dos conceitos de língua, texto e letramento. Essa imersão deve se dar via Formação Continuada, principalmente no tocante ao uso das tecnologias, contexto em que nós, professores, fomos inseridos repentinamente devido à pandemia do Coronavírus, cujo objetivo é minimizar os impactos de suspensão das aulas presenciais, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde sobre distanciamento social para evitar a propagação do vírus na sociedade.

Neste artigo, pautados na perspectiva sociocognitiva, interacional e discursiva da língua, vamos discutir sobre a) a concepção de texto como evento e de letramento(s) como prática situada, tentando explicar o quanto essa perspectiva pode dar conta das atuais demandas de ensino; b) a FC no tocante às tecnologias digitais pelo contexto do ensino remoto em que fomos inseridos devido à pandemia da Covid-19; c) a proposta de sequência didática para o componente curricular de Língua Portuguesa no ensino médio para o contexto de ensino remoto. Salientamos sobre este último tópico que não se trata de uma receita ou modelo, mas do compartilhamento de experiência que apontam para a emergência de outras práticas pedagógicas.

## TEXTO COMO EVENTO E LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Como apontamos, o distanciamento social como medida para conter a propagação do vírus na pandemia da Covid-19 acarretou mudanças significativas na maneira de ler, de produzir e de fazer circular

textos na sociedade. Tais mudanças trouxeram inquietações e incertezas para professores que, de repente, viram-se obrigados a se adaptar à realidade emergente. O que antes era uma perspectiva de ensino (assumir os multiletramentos<sup>15</sup> e o uso das tecnologias digitais em sala de aula) passou a ser realidade não somente inevitável, mas imprescindível à continuidade das atividades escolares.

Adotar os multiletramentos nas práticas pedagógicas é mais do que simplesmente se atualizar sobre as tecnologias e ferramentas disponíveis que permitem a interação virtual. Não basta conhecer aplicativos e programas educacionais. De pouco vale fazer encontros pelo *Google Meet*, criar atividade no *Google Forms* ou utilizar ferramentas interativas como *Kahoot*, *Mentimeter*, *Padlet*, dentre outras, quando todos esses aparatos tecnológicos servem apenas como reprodução de práticas tradicionais de ensino e como propagação de letramentos estritamente escolares que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades individuais.

É bem possível transpor para um encontro síncrono uma aula expositiva, depositária, na qual um objeto do conhecimento/competência/habilidade (e vale o questionamento sobre qual objeto do conhecimento/competência/habilidade é realmente relevante no presente contexto) é transmitido para sujeitos silenciosos, na maioria das vezes sem rosto (encoberto por avatares) e sem voz. Também é possível transpor para as ferramentas tecnológicas atividades costumeiramente aplicadas no ensino presencial – as quais exploram muito mais questões formais linguísticas que competências de leitura e produção multimodal –, diferentes só no suporte: troca-se o papel e o lápis pela digitação no computador, tablet ou celular.

<sup>15</sup> Em consonância com Rojo (2020, p. 40), estamos considerando como multiletramentos “os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais — viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) — e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto).

A esse respeito, Clecio Bunzen (2020, p. 22), em recente ensaio sobre ensino de língua materna em tempo de pandemia, atesta que houve “a total transferência dos conteúdos<sup>16</sup> e das metodologias das aulas presenciais para o contexto digital sem uma maior reflexão sobre as (im)possibilidades que essa nova situação de ensino-aprendizagem poderia suscitar”. Essa ação do professor se deu no início da pandemia, quando as aulas presenciais foram suspensas no país, momento em que muitos de nós não tínhamos o letramento com as tecnologias digitais para refletirmos sobre as competências e as habilidades que dialogassem com o universo tecnológico. Mesmo assim, fomos desafiados a interagir por meio dessas ferramentas tecnológicas em nossas aulas síncronas e assíncronas para tentarmos estabelecer um contato com os alunos. Esse processo deveria se dar por meio de Formação Continuada, assunto que será abordado na próxima subseção.

Não é o fato de o aluno utilizar a tecnologia para realizar atividades didáticas que o torna um sujeito letrado e competente para “se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”, conforme prevê a competência 5 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019, p. 9)<sup>17</sup>. Parece-nos basilar, não apenas conhecer as ferramentas tecnológicas disponíveis – as quais, além de serem necessárias, facilitam o trabalho pedagógico do professor quando adotadas de modo a promover o uso social da leitura e da escrita em diferentes situações discursivas – mas, principalmente, ter em vista qual a concepção de texto e de letramento se assume.

Uma vez que o texto, forma pela qual a linguagem se manifesta em nossas práticas comunicativas, é a unidade essencial da

<sup>16</sup> Assumimos a terminologia objeto de conhecimento com a mesma carga semântica para conteúdo abordado por Bunzen (2020), seguindo a esteira da Base Nacional Comum Curricular.

<sup>17</sup> Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

interação, não poderíamos nos eximir de um olhar sobre ele quando pensamos em práticas de letramento e ensino, afinal, “o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele” (MARCUSCHI, 2008, p. 50).

Se nas fases iniciais dos estudos da LT o texto era visto como um produto do pensamento do autor que poderia ser codificado por um emissor e decodificado por um receptor – portanto, um artefato pronto, acabado e manipulável – atualmente é entendido como um “*evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais*, e não apenas como uma sequência de palavras que foram ditas ou escritas” (BEAUGRANDE, 1997, § 34, grifos do autor). O texto é, então, encarado como algo constituído, não exclusivamente pelo material linguístico ou cognitivo, mas pela imbricação de uma gama de fatores, dentre eles, sociais, histórico-culturais, multissemióticos e discursivos. Complementando a definição dada, o autor propõe que:

a sequência que você realmente ouve ou vê é como a ponta de um iceberg - uma pequena quantidade de matéria e energia em que uma enorme quantidade de informação é “condensada” por um falante ou escritor e está pronta para ser “ampliada” por um ouvinte ou leitor. (BEAUGRANDE, 1997, § 34)

Ver o texto sob essa ótica implica considerar a interdependência de todos os elementos envolvidos na sua produção/interpretação: o aparato linguístico ou de qualquer outra natureza semiótica que materialmente componha a superfície textual (sons, imagens, gestos, texturas), o saber partilhado entre os interlocutores, o contexto discursivo e o conhecimento interacional.

Coadunando com a proposta de Beaugrande, Salomão (1999) defende que nenhuma semiose é tão completa de significação a ponto de dispensar as demais. Todos os tipos e níveis de semioses estão entrelaçados e, na dinâmica da construção de sentidos, um ou outro tipo se torna mais saliente em função das “necessidades locais da inte-

ração humana” (p. 71). As palavras, por elas mesmas e sozinhas, não são portadoras de significado, e o aparato verbal é apenas uma das semioses que podemos encontrar na multiplicidade de textos que circulam na sociedade. As possibilidades de interpretações que subjazem às formas escritas da língua, por exemplo, estão parcialmente inscritas na materialidade. Esta é uma ponta (ou uma pista, como já falamos) que junto aos demais elementos disponíveis submersos no mar dos implícitos permite aos sujeitos construir significados, agir e expressar suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, pois “ainda que o texto seja um objeto empírico, realizado a cada enunciação, para cercar as diversas trilhas de sentido possíveis, convocamos categorias abstratas de análise, mas que só são verificáveis em uso, no entorno contextual” (CAVALCANTE *et al.*, 2019, p. 37).

Detendo-nos ainda nas assertivas de Beaugrande, de Salomão e de Cavalcante, somos autorizados a entender que o texto é inerentemente incompleto, repleto de espaços em branco que precisam ser preenchidos pelo interlocutor. Este, por sua vez, precisa se valer de suas experiências, de sua bagagem cultural adquirida no convívio em sociedade para completar, negociar e produzir sentidos. E é o fato de essa participação ser imprescindível para a ‘completude’ do texto que nos garante o status de agentes – e não de meros consumidores (como a escola por vezes trata o aluno) – do fenômeno textual.

Compreender o texto dessa forma, colocando os sujeitos no centro, em interação/negociação, vai de encontro à educação bancária, conteudista, e à cultura das avaliações e das tarefas, que desprezam o contexto e a interação em favor de uma educação que presume “sujeitos independentes do tempo e do espaço” (KLEIMAN, 2005, p. 23), sozinhos no mundo, desgarrados das práticas sociais.

O modo de perceber o texto que estamos defendendo neste artigo dialoga com a perspectiva assumida por estudiosos do letramento, como Kleiman e Rojo, e com o que propõem para o ensino de

língua materna. Para Kleiman (2007, p. 4), “Os estudos do letramento (...) partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.”. Seguindo essa proposta, o fazer pedagógico deve assumir os multiletramentos como objetivo estruturante do ensino e, fazendo isso, pautar-se em atividades que mobilizem diversos recursos e conhecimentos pelos participantes, a fim de promover sua inserção e engajamento nas situações a sua volta.

É função do professor “criar e recriar situações que permitam os alunos participarem efetivamente de práticas letradas” (KLEIMAN, 2005, p. 18) em vez de focar em tarefas individuais limitadoras que reduzem o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais, descritivos e normativos.

No contexto de mudanças e transformações em que vivemos, tornou-se impossível ignorar o impacto social da escrita, sobretudo em decorrência das novas tecnologias e dos novos usos da escrita nos formatos digitais provocados pela situação de pandemia da Covid-19. Como já afirmamos, as tecnologias ajudam e são essenciais no contexto em que estamos inseridos, contudo, é preciso ter atenção para quais atividades de letramentos, quais formas de interação vamos privilegiar nas aulas. Obviamente é preciso conhecer o aparato linguístico que possibilita usar as novas tecnologias digitais, mas também é preciso conhecer sua função em práticas de letramento.

No que diz respeito ao ensino, reconhecemos, junto com Marcuschi (2008), que a Linguística tem um papel cada vez mais relevante nas aulas de língua materna, por isso discorreremos sobre como os pressupostos teóricos que apontam o texto como evento e de letramento como prática social dão conta da complexidade envolvida na linguagem em uso. Afinal, a noção de língua que se tem influencia de modo direto às práticas pedagógicas que se adota. Somos da opinião

de que o docente só é capaz de promover um ensino contextualizado, dinâmico e dialógico se entender que a linguagem assim o é.

Juntamente com Kleiman (2005, p. 51-52), acreditamos que “para formar leitores, o professor, além de plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social.”. Daí a importância da formação de professores (seja ela formação inicial ou continuada).

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA AÇÃO DOCENTE REFLEXIVA

Ao nos referirmos a FC, precisamos compreender que ela se dá como um aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos do docente, muitas vezes, oriundos de pesquisas que são desenvolvidas na seara acadêmica após o momento da formação inicial do docente. Ela é um prolongamento contínuo (LIBÂNEO, 2004) e necessário da formação inicial com vistas a trazer uma reflexão ao professor sobre sua prática docente dos fenômenos que emergem da sala de aula, buscando saberes mais abrangentes.

Para que a FC atinja seu propósito, ela precisa ser significativa para o professor e, para isso acontecer, ela deve estar vinculada com a prática pedagógica. Duarte (2017) cita três dimensões para a formação docente: 1) a dimensão científica que engloba o desenvolvimento, os objetos de conhecimentos a serem ensinados e o modo como o ser humano pode sistematizá-los, 2) a dimensão pedagógica que engloba os métodos, as técnicas e os recursos de ensino, e 3) a dimensão pessoal que possibilita reflexões sobre o processo de promoção de aprendizagens de seus discentes a partir da observação atenta da realidade dita subjetiva – tal observação e reflexão contribui para que o professor repense seu fazer pedagógico, refaça suas atitudes e redefina sua prática.

Com a pandemia da Covid-19, o professor foi desafiado a mergulhar na FC, e as três dimensões para a formação docente de Duarte (20197) passaram a ter um significado ainda maior. A necessidade imposta pelo distanciamento social mobilizou a todos que estão inseridos no contexto escolar, principalmente o professor, a buscar na FC a integração da dimensão científica, por trazer o diálogo científico e definir quais os objetos de conhecimento adequados para o contexto pandêmico, da dimensão pedagógica, por refletir sobre os métodos e as técnicas adequadas para o ensino remoto, e da dimensão pessoal, por estar exigindo do professor uma reflexão sobre a realidade do ensino remoto/ensino híbrido e, conseqüentemente, sobre a sua prática e as suas atitudes, as quais são refeitas para serem adequadas ao momento.

As ferramentas tecnológicas, a educação a distância e as metodologias ativas são discutidas há cerca de duas décadas, mas ainda não tínhamos um universo de professores que tivessem mergulhado nessa seara a ponto de conhecerem as possibilidades de formação pedagógica que esses assuntos proporcionam. Dessa forma, o presente contexto tornou-se favorável aos docentes quanto a utilização das tecnologias digitais como aliadas para a promoção da aprendizagem na circunstância de ensino remoto/híbrido. Arriscamos dizer que a pandemia da Covid-19 oportunizou novas aprendizagens aos professores, com o uso das tecnologias digitais, afinal não havia outra alternativa para a realização de suas aulas.

A FC voltada para o uso das tecnologias digitais tornou-se o foco das intuições públicas e privadas em todo o país. *Webinar*, conferências, oficinas e *workshops* dialogaram com os professores ensinando e apontando caminhos para novas experiências de aprendizagem, tornando o ensino mais dinâmico, descentralizado e interessante. Contudo, para esse tipo de ensino se efetivar, é necessária a interação e o engajamento dos educandos, pois “as mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam

enormemente o processo... Alunos motivados aprendem e ensinam, avançam mais, ajudam o professor a ajudá-los melhor” (MORAN, 2000, p. 17 e 18). Para motivar os alunos, os professores podem estabelecer uma conexão com a realidade de suas turmas, trazê-las para o centro do processo de aprendizagem como protagonistas, e estabelecer os objetivos das aulas, tornando-os claros e bem definidos.

A FC deve estar sempre acontecendo, afinal a aprendizagem é “parte de um processo inevitavelmente inacabado, mas contínuo, que segue por toda a vida” (Brown e Duguid, 1996, n.p, tradução nossa). Ela deve ser ofertada pelas redes de ensino, mas é imprescindível que o docente não se limite aos cursos oferecidos pelas instituições às quais está vinculado e busque aperfeiçoamento e capacitação nos mais diferentes meios.

Assim como Santos e Costa (2020, p. 131), somos da opinião de que, “para que os pressupostos da aprendizagem situada<sup>18</sup> passem a ser incorporados às práticas pedagógicas, é fundamental que os próprios docentes, ao longo de sua formação, sejam confrontados com tais pressupostos”. Esse confronto colocado pelas autoras diz respeito à dimensão científica apontada por Duarte(2017).

Igualmente relevante e importante à FC é a dimensão pedagógica, por isso faz-se necessária a inserção, na grade curricular dos cursos de formação, de atividades por meio das quais os educadores possam ser estimulados a pôr em prática seus conhecimentos teóricos. Salientamos, no entanto, que tais atividades, como já vínhamos defendendo até aqui, devem ser pensadas, planejadas e realizadas, tendo em vista a observação das circunstâncias que circundam o pro-

<sup>18</sup> Santos e Costa (2020) advogam que o conhecimento, tal como a língua(gem), é dinâmico e que a aprendizagem acontece situadamente. As autoras se respaldam nas ideias de Brown, Collins e Duguid (1989), para quem “o conhecimento é situado, sendo em parte um produto da atividade, da cultura e do contexto em que é desenvolvido e usado” (p. 32, tradução nossa). Essa perspectiva, ao nosso ver, dialoga com os pressupostos teóricos que vimos apresentando neste artigo.

fessor, a reflexão sobre o contexto de ensino e o atendimento às necessidades pedagógicas, ou seja, contemplando a dimensão pessoal.

Na subseção seguinte, apresentamos uma atividade de compreensão leitora feita para alunos do ensino médio no período de ensino remoto. Na atividade, aliamos o uso das tecnologias digitais à gamificação como estratégia de ensino e engajamento dos alunos na aprendizagem. Nosso intuito com esse relato de prática é apontar, não uma receita, mas uma possibilidade de trabalho com o texto e os multiletramentos, utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente. Acreditamos que a promoção de atividades como a que relatamos a seguir devem ser encorajadas nos cursos de FC.

## A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E ENGAJAMENTO PARA A COMPREENSÃO LEITORA

As possibilidades de gamificação estão presentes em diversas ferramentas tecnológicas. Dentre as possibilidades, escolhemos a plataforma Wordwall<sup>19</sup>, por apresentar variadas estratégias de gamificação. Apostamos nela pela sua dinamicidade e por acreditarmos que a gamificação, uma técnica das Metodologias Ativas, pudesse trazer o engajamento dos alunos na aprendizagem. Dentre as propostas da plataforma escolhemos: “abra a caixa” (para trabalharmos com artigo de opinião e notícia – fatos e opiniões), “questionário” (para o texto multimodal) e “roda aleatória” (para fazermos a predição).

O nosso público-alvo foram alunos da segunda série do ensino médio da rede estadual de ensino do estado do Ceará, em uma unidade de ensino na periferia de Fortaleza. As atividades de leitura

<sup>19</sup> É possível acessar a plataforma por meio do endereço: <https://wordwall.net/pt>.

do livro didático *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Viana e Christiana Damien, 1ª edição, 2016, da Editora Saraiva<sup>20</sup>, foram as responsáveis para realizarmos a transposição didática do impresso<sup>21</sup> para o virtual. Para a predição de textos verbais, foi aplicada a roda aleatória, que foi produzida com perguntas que possibilitavam os alunos lançarem mão de seus conhecimentos prévios antes de mergulharem na leitura do texto verbal. Vários questionamentos compunham a roda. Ao compartilhar a tela no *Google Meet*, clicávamos no botão para a roda girar e depois parar em uma pergunta. O som e a cor do recurso também davam um ar de suspense, além da nossa entonação causar um efeito sentimental de vibração, a fim de engajar os alunos na participação. Para responderem as perguntas, usamos o contrato didático, estabelecido previamente, que consistia em colocar no chat o nome para participar, e a ordem de participação deveria ser respeitada.

Para os textos multimodais, utilizamos o recurso do questionário. Foram feitas perguntas e adaptações do livro didático supracitado. O texto multimodal (tirinha, meme, charge) foi compartilhado e lido no *Google Meet*, e havia quatro opções de respostas para as perguntas, contendo apenas uma correta. Após a escolha da alternativa e a discussão do gabarito, analisávamos todas as outras opções, construindo a justificativa com os alunos do porquê das outras alternativas não serem as respostas corretas. Esta estratégia ajudou os alunos a responderem as questões objetivas com consciência, segurança e propriedade.

O artigo de opinião e a notícia, também retirados do livro didático já citado, foram trabalhados com a estratégia “abra a caixa”. Trabalhamos com a habilidade “identificar e diferenciar fatos e opiniões”. Os alunos escolhiam o número de uma carta para ser virada. Ao virar a carta,

<sup>20</sup> O livro didático trabalhado na escola com os alunos.

<sup>21</sup> Optamos em não trazer os textos escolhidos do livro didático impresso para a transposição didática por esta não ser o foco desta discussão.

um trecho do texto era relido e nele continha as opções para identificar se era fato ou opinião. Após a identificação, os alunos justificavam a escolha e, em seguida, era feita a reflexão sobre se a escolha do aluno correspondia à opção correta de acordo com a habilidade a ser avaliada.

As estratégias utilizadas para o alcance do objetivo de reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (CAVALCANTE, 2019) foi a contento, pois o processo de ensino e aprendizagem por gamificação ajuda no engajamento e na motivação dos alunos para participarem das aulas. Um dos bons resultados foi a gradativa participação deles no processo de ensino e aprendizagem para a compreensão leitora. Assim, acreditamos que as aulas passaram a ter um propósito responsivo com os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resignificação das práticas de ensino trazida ao contexto escolar pela pandemia da Covid-19 desafiou os professores a mergulharem nas tecnologias digitais para darem continuidade as suas aulas no ensino remoto. Para isso, os professores emergiram em diversos momentos de FC para internalizarem a dimensão científica, pedagógica e pessoal (DUARTE, 2017), sistematizando para o ensino remoto as ferramentas adequadas para os seus propósitos com vistas nas competências/habilidades adequadas para as séries de seus alunos. O letramento digital tornou-se imprescindível para a situação em que se encontra o professor, principalmente em decorrência do momento pandêmico, pois lhe possibilitou dinamizar a interação professor/aluno via aulas remotas. Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas aliadas ao fazer pedagógico são necessárias e essenciais. Contudo, sua utilização só é possível se o professor conhecer o aparato linguístico que o possibilita usar as novas tecnologias digitais e suas funções em práticas de letramento.

## REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. Norwood: Ablex, 1997. Disponível em: [http://www.beaugrande.com/new\\_foundations\\_for\\_a\\_science.htm](http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm).

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

BROWN, J. S.; DUGUID, P. Stolen knowledge: situated learning perspectives. *Educational Technology Publications*, p. 47-56, 1996. Disponível em: [http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen\\_Knowledge.htm](http://www.sociallifeofinformation.com/Stolen_Knowledge.htm).

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Orgs.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, p. 21-30, 2020.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. Linguística Textual e Análise da Conversação: conceitos e critérios de análise, v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CAVALCANTE, M. M. Uma revisitação dos Fatores de Textualidade. *GEPELT/ Universidade Federal Fluminense*, [2021]. 1 vídeo ( 1h 36min:22 seg.). [Webinar]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Ji\\_jw8Ld-jc](https://www.youtube.com/watch?v=Ji_jw8Ld-jc). Acesso em 27 de maio de 2021.

DUARTE, A. R. C. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. *Revista Ciência Plural*, v. 3, n. 2, p. 1-3, 2017.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola - teoria e prática*. Goiânia: Alternativa 2004.

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

MORAN, J. M. *et al.* *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PINHEIRO, P. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n. 2, p. 355-369, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>.

ROJO, R. H. R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (Orgs.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, p. 40-43, 2020.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SANTOS, J. A. R.; COSTA, M. H. A. Os princípios da cognição situada na formação do professor: aliando o “saber sobre” ao “saber como”. In: COSTA, M. H. A.; QUEIROZ, A. A.; ALVES, L. E. P. (Orgs.). *Texto e Metatexto: aprendendo a viver (n)a complexidade dos eventos textuais*. 1ª ed. Campinas: Pontes Editores, p. 127-139, 2020.

# 10

*Cleudene de Oliveira Aragão*

**O LUGAR DA LITERATURA  
NA ESCOLA  
E A FORMAÇÃO LITERÁRIA  
DE PROFESSORE(A)S:**

*sacralização, banalização ou reinvenção?*

**THE PLACE OF LITERATURE  
AT SCHOOL AND THE LITERARY  
FORMATION OF TEACHERS:**

*sacralization, banalization or reinvention?*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o lugar atual da literatura na escola e sobre a possibilidade de um modelo de formação literária na universidade para formar futuro(a)s professore(a)s que possam formar leitore(a)s literário(a)s.

Percebemos que a Literatura e o seu tratamento didático vêm perdendo protagonismo nas escolas brasileiras. Em seu prefácio para a obra *Literatura e formação continuada de professores*, Cosson apontava que nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia vinham dando conta plenamente da formação pedagógica inicial para a educação literária (COSSON, 2013), mas podemos encontrar reflexões sobre a didática da literatura e sobre o letramento literário nos estudos mais avançados no campo da Educação e no âmbito da Linguística Aplicada.

Até uma década atrás, programas de pós-graduação em Letras consideravam o ensino da Literatura um tema menor, secundário. Em programas de Linguística Aplicada, a Literatura entrava pelo viés do letramento literário ou em trabalhos de análise do discurso, ou até mesmo pelo recorte da Linguística textual, mas muitas vezes ainda era vista com certo desprezo, assim como os estudos sobre ensino e escola, primos pobres para certa academia. Em programas de Educação, algumas vezes a Literatura era tratada apenas como pretexto para o ensino da leitura ou o trabalho com temas transversais.

No nosso credo, pelo contrário, a Literatura e, caminhando a seu lado, o Ensino, a Leitura e a Escola são as estrelas de nossas pesquisas<sup>22</sup> e de nosso desejo de contribuição para a educação brasi-

<sup>22</sup> Nos referimos às pesquisas realizadas desde 2008 no âmbito do GPLEER – Grupo de Pesquisa – Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo, fundado oficialmente em 2011. gpleer.gpleer@gmail.com; Instagram: @gpleer.gpleer; Facebook: <https://www.facebook.com/leituraleer/>; Canal no YouTube: GPLEER. Diretório do CNPQ: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7754743998565399](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7754743998565399).

leira. Cremos na Literatura como linguagem artística poderosa e plena de potencialidades, a qual todos os brasileiros e todas as brasileiras deveriam ter acesso. Felizmente, cada dia mais, programas tanto de Letras, como de Linguística Aplicada e Educação, vêm se organizando em torno do debate sobre a necessidade de uma nova formação literária inicial para o(a)s futuro(a)s formadore(a)s de leitore(a)s na escola.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### O lugar da Literatura na escola: sacralização, banalização ou reinvenção?

O que desejamos para a Literatura na escola? Que seja vista com sacralização, banalização ou reinvenção?

Do ponto de vista do que chamamos aqui de *sacralização*, ainda é possível encontrar na escola uma Literatura que não tem relação com a vida real do(a)s estudantes, considerada como algo restrito a iniciado(a)s, a pessoas iluminadas que entendem e compartilham a opinião do(a)s grandes crítico(a)s literário(a)s, único(a)s autorizado(a)s a decifrar o texto literário, único(a)s digno(a)s do banquete da "alta literatura".

No que se refere ao que consideramos *banalização*, a Literatura ainda aparece na escola apenas como pretexto para abordar outros conteúdos (linguísticos, históricos, culturais, transversais), despida totalmente de sua carga simbólica como linguagem artística a ser apreciada esteticamente.

E o que consideraríamos a *reinvenção*? Uma Literatura presente na escola tanto como linguagem artística, como fonte para o debate de importantes temas da vida social, como um recurso para a formação

em vários campos, como aliada na formação de leitor(a)s, como uma mostra viva de uma arte que ainda é criada em nossos dias, que está nas redes e se relaciona com outras linguagens artísticas, que está presente em nossas vidas e, sobretudo, como um bem cultural a que o(a)s estudantes devem ter pleno direito. Segundo Mendoza (2004):

O tratamento didático da literatura, que se orienta para a formação do leitor literário, não se trata somente de ‘estudar’ obras literárias, tampouco de aprender dados sobre autores, sobre suas obras, ou sobre movimentos literários, que só trazem dados de caráter enciclopédico<sup>23</sup> (MENDOZA, 2004, p.80).

E o que seria esse Tratamento Didático da Literatura? Contrastada à ideia de Ensino da Literatura, como se esta pudesse ser ensinada como uma “matéria” ou apenas um “conteúdo”, essa expressão, proposta por Mendoza (2004), pretende dar conta da ideia de que deveríamos pensar como tratar didaticamente a Literatura, de forma que entrassem em jogo os diversos sentidos, saberes, conexões, intertextos, necessários à formação de leitor(a)s literário(a)s: “Em suma se apresenta um tipo de proposta que anteponha a evidência de que a literatura pode se ler, valorizar, apreciar..., à ideia de que é um conteúdo de «ensino»” (MENDOZA, 2004, p.15)<sup>24</sup>.

Partindo dessa premissa, defendida por Mendoza (2004), de que deveríamos proporcionar uma formação para apreciar a Literatura, é necessário refletir sobre como deveria ser, numa perspectiva de *reinvenção*, a experiência do(a) estudante com a leitura literária na escola, pois acreditamos que esse encontro com o texto deve ser significativo e proporcionar um diálogo único e pessoal entre o texto e o(a) leitor(a):

<sup>23</sup> El tratamiento didáctico de la literatura, que se orienta hacia la formación del lector literario, no trata sólo de ‘estudiar’ obras literarias, ni tampoco de aprender datos sobre autores, sobre sus obras, o sobre movimientos literarios, que sólo aportan datos de carácter enciclopédico. Todas as traduções do capítulo foram realizadas pela autora.

<sup>24</sup> En suma se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza».

A concepção de um renovado tratamento didático do fenômeno literário se encaminha, em direção à formação da competência literária e passa, necessariamente, pela construção e o desenvolvimento do hábito leitor, da competência leitora e do intertexto leitor. O acesso às produções literárias não terá um êxito satisfatório sem um pertinente domínio da habilidade leitora e sem os conhecimentos básicos que compõem um nível básico de competência literária<sup>25</sup> (MENDOZA, 2001, p.247).

Desenvolver o hábito leitor, promover a competência leitora e literária e enriquecer o intertexto leitor do(a)s estudantes são, segundo Mendoza (2001), passos fundamentais para a formação de leitor(a)s literário(a)s, mas devemos ressaltar que, para que esse tratamento didático do texto literário seja especialmente significativo para o(a) leitor(a) que queremos formar, tem que ser baseado na experiência pessoal e intransferível de contato com os textos literários.

Martins e Versiani (2008) nos falam sobre o poder dessa experiência íntima com os textos: “A leitura do texto literário possibilita que apenas uma palavra de conto, romance, novela ou poema, colocada em discurso pelo leitor, condense para ele próprio e para o outro essa experiência ímpar, porque única, mas que se quer par na partilha” (MARTINS, VERSIANI, 2008, p.18). As autoras chamam atenção ainda para o caráter individual da leitura literária, mas também para a construção coletiva que pode advir dessa experiência, pois mesmo que não possamos ensiná-la, podemos compartilhá-la:

Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Essa operação intersubjetiva equivale a outro aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identi-

<sup>25</sup> La concepción de un renovado tratamiento didáctico del hecho literario se encamina, hacia la formación de la competencia literaria y para, necesariamente, por la construcción y el desarrollo del hábito lector, de la competencia lectora y del intertexto lector. El acceso a las producciones literarias no tendrá un logro satisfactorio sin un pertinente dominio de la habilidad lectora y sin los conocimientos básicos que componen un nivel básico de la competencia literaria.

dade, a relação com o outro, não percebidos ainda (MARTINS, VERSIANI, 2008, p.18).

Quem não gostaria de ser cientista, astronauta, bailarina, arqueólogo, super-heróina, feiticeiro? Essas e outras experiências são possíveis para nós nas viagens pelos livros. Cosson (2009) também menciona essa capacidade de estar consigo, com o outro e viver outras vidas a través da Literatura:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2009, p. 17).

O autor elenca ainda algumas condições para que esse encontro Literatura-Leitor(a)-Experiência seja relevante e significativo:

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro **encontro do leitor com o texto**. Um encontro que pode resultar em recusa da obra lida – que deve ser respeitada – ou em interrogação ou admiração – que devem ser exploradas. É essa exploração que constitui a atividade da aula de literatura, o espaço do texto literário em sala de aula (COSSON, 2010, p. 58, grifo nosso).

A exploração propriamente dita do texto, portanto, seria a atividade mais importante a ser realizada com a Literatura em sala de aula. Silva e Martins (2010), ainda sobre as experiências de leitura literária no contexto escolar, nos apresentam o tipo de tratamento didático que podemos dar ao texto literário para que de fato, haja uma conexão entre ele e o(a) leitor(a):

...é preciso garantir um tipo de trabalho que requer grande esforço: *o exercício do silêncio* (uma primeira leitura para nos aproximarmos dos núcleos conceituais presentes no texto), *o convite à curiosidade* (as perguntas iniciais que fazemos ao texto desconhecido), *a possibilidade de levantar hipóteses* (as noções primeiras para as quais o texto nos move), *a prática da reflexão* (a tentativa de recuperarmos as marcas, as âncoras que estão impressas no texto e que não nos permitem devaneios absolutos), *o exercício de transformação* (a necessidade de submetermos as ideias do texto à instância da experiência, dos acervos criados pelos sujeitos leitores) (SILVA E MARTINS, 2010, p.28, *grifo nosso*).

Diante da riqueza dessa experiência, se depreende que não existe leitor(a) literário(a) sem contato com o texto literário. Essa aparente obviedade infelizmente ainda precisa ser repetida, pois em muitas escolas brasileiras ainda se interage mais *sobre* o texto do que *com* o texto. Segundo Cosson (2009, p.47),

a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem *da literatura*, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem *sobre a literatura*, que envolve os conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem *por meio da literatura*, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona a seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola (COSSON, 2009, p.47, *grifo nosso*).

E então, como deveríamos tratar didaticamente a Literatura na sala de aula? Não se trata de “renegar” nenhum desses tipos de aprendizagem, mas de priorizar a aprendizagem *da* Literatura propriamente dita, ou seja, o contato real com os textos literários. Os conhecimentos *sobre* a Literatura são muito importantes na medida em que lançam luzes diversas para favorecer o processo de interpretação e os saberes culturais ou discussões ideológicas mobilizados *por meio* da Literatura enriquecerão ainda mais essa experiência.

Em uma abordagem de reinvenção da Literatura, os três tipos de aprendizagem teriam lugar na sala de aula, e para que isso ocorra é fundamental repensar a formação literária do(a)s futuro(a)s professore(a)s.

## METODOLOGIA

Este trabalho tem natureza bibliográfica, a partir de estudos sobre Literatura na escola e sobre formação de professore(a)s para a leitura literária. As reflexões apresentadas partiram de uma perspectiva qualitativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### **A formação literária de professore(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção?**

Que professore(a)s precisamos para formar novo(a)s leitor(a)s? Com essa pergunta, não se trata aqui de depositar unicamente no(a)s professore(a)s a responsabilidade pelo atual estado de coisas no que se refere aos estudos literários na escola, mas de refletir em que medida a formação inicial que lhes proporcionamos ajuda a firmar uma dessas concepções e tentar buscar alternativas para um tratamento didático da Literatura que a aproxime dos futuro(a)s leitor(a)s.

A partir do que discutimos sobre a urgência de se apresentar um modelo de tratamento didático da Literatura na escola, que propicie a leitura literária como experiência, Regina Zilberman debate o impasse do ensino de literatura nos cursos de Letras, que seria:

(...) O modo como os cursos de letras formulam a noção de literatura com que lidam: encaram-na como mediadora, trampolim para a aprendizagem de um outro, que pode ser a história da literatura, as normas relativas ao bom emprego da língua nacional, a mensagem renovadora ou documental do texto. Entretanto, insistem em que ela é um ente autônomo, com vida própria e que, se se insere à sociedade, é para representar esta última de forma melhor, mais adequada, sintética e permanente. Em resumo, concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra; no entanto, parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal \_ a experiência do leitor” (ZILBERMAN, 2012, p. 256).

Teríamos, portanto, na formação em Letras, um discurso que prega que se privilegie a aprendizagem *da* Literatura, como representação da sociedade e da vida humana, e uma prática que aponta para a aprendizagem *sobre* a Literatura, focada sobretudo em aspectos linguísticos ou de teoria da literatura e historiografia literária. Felizmente, esse panorama tem mudado na universidade. Apesar das questões conjunturais que dificultam o acesso ao bem cultural livro no Brasil, Zilberman aponta a responsabilidade do(a) professor(a) formador(a):

A democratização da leitura passa por várias etapas, muitas delas nem sempre praticáveis pela universidade ou pelo professor. Dizem respeito antes a uma política cultural, que torne o livro acessível, e econômica, que habilite a população ao consumo de obras artísticas. Porém, depende igualmente de uma decisão do professor: a de facultar a entrada da literatura, dessacralizada mas também despida de intenções segundas, em sala de aula. Talvez então as pessoas leiam ou produzam textos, sem consangüinamentos e com grande gosto (ZILBERMAN, 2012, p. 257).

Seguindo o raciocínio que vimos desenvolvendo nesse trabalho, do ponto de vista da *sacralização*, vamos encontrar uma formação inicial em Letras na qual nos deparamos com a ideia de que existiria apenas uma interpretação válida dos textos literários, pautada em geral em

análises de crítico(a)s consagrado(a)s preferido(a)s do(a) professor(a) formador(a), negando ao(à) estudante a possibilidade de construção de sentidos para aquele texto ou sempre invalidando suas tentativas de interpretação. Essa postura sacralizadora, que coloca a Literatura em um pedestal, pode levar o(a) aluno(a) à crença de que somente é capaz de reproduzir as pautas interpretativas indicadas pelo(a)s crítico(a)s escolhido(a)s pelo(a) professor(a) formador(a) ou aquelas trazidas no livro didático, dessa vez por escolha do(a) elaboradore(a) desses manuais.

Do ponto de vista da *banalização*, vemos o texto literário aparecendo na formação inicial em Letras com foco apenas na transmissão de conhecimentos relacionados às distintas vertentes dos estudos literários, mas tratadas separadamente, como disciplinas autônomas e como conteúdos a serem retransmitidos no contexto da educação básica: a Teoria da Literatura, a História da Literatura, a Crítica Literária e a Literatura Comparada. Certamente defendemos que a formação literária de futuro(a)s professore(a)s precisa, necessariamente, contemplar esses campos dos estudos literários, mas criticamos a falta de reflexão junto ao(à)s estudantes sobre como essas áreas se relacionarão no momento em que ele(a)s se defrontem com um texto literário na página do livro didático da escola em que ensinam e precisem ajudar o(a)s aluno(a)s a interpretá-lo e relacioná-lo com a vida.

No que se refere à *reinvenção*, defendemos uma formação que trate didaticamente a a Literatura sobre uma tripla perspectiva: como objeto de estudo, recurso para o ensino e aliada na formação de leitores (ARAGÃO, 2006). Apresentamos essa proposta de forma condensada na figura seguinte<sup>26</sup>:

<sup>26</sup> Como um dos resultados de nossa tese de doutorado sobre o ensino de Literatura na Universidade (ARAGÃO, 2006).

Figura 1: Proposta de modelo de educação literária na Universidade segundo a pesquisadora.



Fonte: (ARAGÃO, 2006).

Com a Literatura tratada didaticamente como *objeto de estudo*, os textos literários não são apresentados apenas como mostras da evolução dos movimentos da historiografia literária, mas como obras de arte criadas também em nossos dias e passíveis de uma interpretação construída pessoal e coletivamente, através de uma profícua inter-relação de saberes, experiências, leituras, referências e estratégias e que assim prepare o(a)s futuro(a)s professore(a)s para realizar análises críticas dos textos literários.

A Literatura também deve ser vista como *recurso para o ensino*, mas nunca tratada apenas como um instrumento para outras aprendizagens, nem despida de seu caráter estético, simbólico, cultural e social, de forma que o(a)s professore(a)s em formação compreendam como tratar didaticamente os textos literários em suas futuras aulas, o que passa, inclusive, por aprender a realizar uma adequada seleção de textos de acordo com seu público.

E como *aliada na formação de leitores*, a Literatura deverá ser trabalhada de forma a preparar o(a)s futuro(a)s professor(a)s para estabelecer um livre diálogo entre o(a)s leitor(a)s e os textos literários com as mais diversas linguagens artísticas em diferentes semioses, preparando-o(a)s para seduzir o(a)s novo(a)s leitor(a)s e para ampliar o seu próprio intertexto leitor<sup>27</sup> e do(a)s futuro(a)s aluno(a)s.

Numa proposta de *reinvenção* do tratamento didático do texto literário na formação inicial de professor(a)s, precisamos lembrar que o terceiro objetivo, ver a Literatura como aliada na formação de leitor(a)s, é um dos mais urgentes e também um dos mais complicados de realizar, pois depende de uma formação diversificada, que permita a ampliação do horizonte, não só literário, mas também cultural desse(a)s futuro(a)s mestre(a)s.

Segundo Mendoza (2004), precisamos formar um(a) professor(a) que assumirá múltiplas funções:

As funções do professor de literatura - mediador, formador, crítico, animador, motivador e dinamizador - dependem e se estabelecem com relação à própria concepção que o professor tenha sobre o fenômeno literário, sua apreciação formativa das contribuições das diferentes tendências/perspectivas teóricas e, especialmente, das finalidades a que se propõe como objeto da sua atividade com respeito ao tipo de formação que considera como mais pertinente para seus alunos. Tudo isso está em função das opções metodológicas que adota<sup>28</sup> (MENDOZA, 2004, p.18).

Nessa nova formação reinventada, que tentamos alcançar todos os dias, mas que ainda se desenha no horizonte, o(a) professor(a)

<sup>27</sup> (...) elemento integrador de saberes literários, linguísticos e culturais e que vem a ser um conceito chave para orientar o tratamento didático da literatura (MENDOZA, 2001, p.27).

<sup>28</sup> Las funciones del profesor de literatura -mediador, formador, crítico, animador, motivador y dinamizador- dependen y se establecen en relación con la misma concepción que el profesor tenga sobre el hecho literario, su valoración formativa de las aportaciones de las distintas tendencias/perspectivas teóricas y, en especial, de los fines que se propone como objeto de su actividad respecto al tipo de formación que considera como más pertinente para sus alumnos. Todo ello está en función de las opciones metodológicas que adopta (MENDOZA, 2004, p.18).

formador(a) assume um papel múltiplo e precisa definir o que deseja conquistar na preparação de novo(a)s professore(a)s para o trabalho com a Literatura na educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tentamos refletir sobre o papel da Literatura na escola e sobre como podemos formar um(a) professor(a) leitor(a) que formará leitore(a)s.

Cremos que o caminho para revitalizar a presença da Literatura nas escolas brasileiras passa pela *reinvenção*, tanto das concepções sobre ela na formação inicial do(a)s professore(a)s, como do que acreditamos que seja o papel da Literatura em nossas vidas e, por conseguinte, na escola, vista como algo que diz respeito a todo(a)s nós, porque profundamente humana. E se a virmos todos os dias como uma linguagem artística em pleno movimento e como um direito de todo(a)s o(a)s estudantes brasileiro(a)s, poderemos criar os novos caminhos que a tornarão mais desejável e ao mesmo tempo mais acessível às nossas crianças e jovens.

Precisamos tirar a Literatura das caixas fechadas, das estantes trancadas e dos pedestais inalcançáveis e levá-la para a roda de conversa, para o sarau, para o bate-papo com os(a) autores(as) da nossa cidade, para o clube de leitura, para a festa da escola e do bairro, para assim dar à comunidade escolar a oportunidade mágica de vivê-la plenamente.

Como formar professore(a)s que formarão esse(a)s novo(a)s leitore(a)s é uma das perguntas mais difíceis de responder em dias tão complicados como os que vivemos hoje, de sucateamento da educação, de perseguição ao(à)s docentes, de cerceamento das liberdades

individuais, de retrocessos em todos os setores, de negação do legado de Paulo Freire. Dias difíceis para sonhadores.

Diante de um cenário de tanto desprestígio da profissão, sempre muito exigida e nunca o suficientemente valorizada, como transmitir a esse(a)s menino(a)s a coragem para dedicarem-se aos esforços que a boa formação exige? Muitas vezes o(a)s formadore(a)s nos vemos em um beco (aparentemente) sem saída.

O que nos faz seguir adiante é o nosso compromisso de garantir a esse(a)s estudantes o que na realidade é um DIREITO, o de receber uma formação conectada com a vida e, ao mesmo tempo, tentar mostrar a ele(a)s que precisam firmar um COMPROMISSO de, por sua vez, serem porta-vozes de uma educação literária humanizada e humanizadora, que leve em conta as necessidades das crianças e jovens brasileiro(a)s.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C. O. *Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores*. Barcelona, 2006. Tesis doctoral. Disponível em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/1297#page=1>.

COSSON, R. A formação do professor de literatura - uma reflexão interessante. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras literária: discursos transitivos. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MENDOZA, A. *El intertexto lector*. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. (Arcadia, 3), 2001.

MENDOZA, A. *La educación literaria*; Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Málaga. Aljibe. Colección temas de lengua y literatura, 2004.

SILVA, M. C. da; MARTINS, M. R. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.) *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20)

ZILBERMAN, R. Escola e leitura de literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

# 11

*Maria Ocenéia dos Santos Rocha*

*Cleudene de Oliveira Aragão*

**UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE  
AS OBRAS “EVA LUNA” E “CONTOS  
DE EVA LUNA”, DE ISABEL ALLENDE:  
o papel transformador da palavra**

**A COMPARATIVE STUDY  
BETWEEN THE WORKS “EVA  
LUNA” AND “CONTOS DE EVA  
LUNA”, BY ISABEL ALLENDE:  
the transforming role of the word**

## INTRODUÇÃO

Nas obras “Eva Luna” e “Contos de Eva Luna” se observa o trajeto da personagem Eva Luna, em se que descobre o poder da palavra, inicialmente por uma forma oral e depois pela escrita. O nosso foco é evidenciar o que a palavra pode ser capaz de realizar na vida das pessoas, até chegar ao ponto de ser um ofício desenvolvido na sociedade.

As obras nos revelam a palavra de uma forma oral e escrita, fazendo com que tenhamos caminhos voltados para o amadurecimento, em que a experiência de vida e os fatos com os quais convivemos podem ser maneiras de vermos o significado que as palavras podem ter em cada um de nós.

Eva Luna descobre a leitura e a escrita na adolescência, mas desde criança, ouvindo os contos da sua mãe, começa a guardar na sua memória essas histórias e passa a utilizar tudo que experimenta para o lado da sua imaginação, com a qual torna-se capaz de juntar as palavras e levar alegria e prazer para quem a escuta. Depois, desenvolve o hábito de escrever todos os dias, fazendo anotações no seu caderno e no final da obra, escreve uma telenovela.

A obra “Contos de Eva Luna” é como um amadurecimento dessa escrita, pois traz personagens da primeira obra e joga com elas nos seus contos. Também traz personagens novas em situações de vida que relembram como foi o trajeto da sua própria, como o fato de vender palavras.

Dessa maneira, acreditamos que podemos traçar um caminho de comparação entre as duas obras, ressaltando a força das palavras até chegarmos ao que a Literatura pode significar na nossa identidade e sociedade. Abordamos, neste artigo, esse fator a respeito da “palavra”, nas duas obras, assim como os escritos realizados sobre a autora e sua criação literária.

O objetivo geral da pesquisa é realizar um estudo comparativo das obras “Eva Luna” e “Contos de Eva Luna”, a fim de estabelecer um paralelo sobre o poder transformador da Palavra na vida da protagonista e demais personagens. Como objetivo específico, pretendemos realizar uma análise de como as personagens das duas obras vão evoluindo, e como são vistas pelo olhar da protagonista, até chegarem a ser fundamentais para a sua produção escrita; Traçar um perfil da personagem Eva Luna evidenciando a construção de sua identidade na sociedade à proporção que vai conhecendo as palavras e inventando histórias; e refletir sobre a relação entre identidade-literatura-sociedade onde o poder das palavras vai criando estratégias para um novo olhar sobre a convivência humana.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### Literatura comparada e intertextualidade

Por meio de todos esses aspectos observados nas obras, podemos destacar os estudos sobre literatura comparada e intertextualidade. Dessa maneira, encontramos que Alós (2012), citando Henry H. H. Remak (1980, p. 429-437), diz que:

...a literatura comparada pode ser compreendida como o estudo da literatura para além das fronteiras de um país particular, e o estudo das relações entre literatura, de um lado, e de outras áreas do conhecimento (as artes, a filosofia, a sociologia), de outro. O comparatismo se configura como o estudo das diversas literaturas nas suas relações entre si, isto é, na medida em que umas estão ligadas às outras na inspiração, no conteúdo, na forma e no estilo (REMAK, 1980 *apud* ALÓS, 2012, p. 02).

Podemos evidenciar por essas palavras que a literatura comparada nos proporciona conhecer a literatura por meio de relações existentes entre obras, quando há inter-relações de diversos tipos entre elas, genéricas, temáticas, estilísticas, podendo ser ainda com outras linguagens ou com aquilo que essas obras inspiram aos seus leitores.

Quanto à intertextualidade, vemos em Nitrini (2000) “que há três elementos em jogo, que são: o intertexto (o novo texto), o enunciado estranho que foi incorporado e o texto de onde este último foi extraído” (NITRINI, 2000, p. 164). A teoria também vai nos dizer que há dois tipos de relações a considerar na problemática intertextual:

...as relações que ligam o texto de origem ao elemento que foi retirado, mas já agora modificado no novo contexto, e as relações que unem este elemento transformado ao novo texto, ao texto que o assimilou. Assim, a análise de uma obra literária buscará inicialmente avaliar as semelhanças que persistem entre o enunciado transformador e o seu lugar de origem e, em segundo lugar, ver de que modo o intertexto absorveu o material do qual se apropriou (NITRINI, 2000, p. 164).

Inferimos desse pensamento que, ao se analisar uma obra literária sob essa perspectiva de intertextualidade, deve-se buscar ver as semelhanças existentes entre o enunciado que transforma, observando o lugar de origem e o que o intertexto busca absorver para se apropriar. Relações relevantes ao se estudar literatura comparativamente.

Nitrini (2000) segue apontando a respeito da intertextualidade, expondo sobre a sua riqueza. Diz que “...o texto-originário está virtualmente presente, portador de seu sentido sem que se tenha necessidade de enunciá-lo, isso confere ao intertexto uma riqueza, uma densidade excepcional” (NITRINI, 2000, p. 165).

Genette (2010) vai apontar que hipertextualidade é toda relação que une um texto B (que chama hipertexto) a um texto anterior A (que,

naturalmente, chama hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário. Sobre a autotextualidade expõe que:

...há nesses casos, sejam ou não assinados pelo mesmo nome, vários textos que, de algum modo remetem uns aos outros. Essa 'autotextualidade', ou 'intratextualidade', é uma forma específica de transtextualidade, que talvez deve ser considerada em si mesma [...] (GENETTE, 2010, p. 60).

Estébanez Calderón (2005), em seu *Diccionario de términos literarios*, também reflete sobre essa intertextualidade restrita que se dá entre textos de um mesmo autor:

Entre los diversos tipos de posible relación intertextual señalados por la crítica, figuran la denominada intertextualidad *general* (que se produce entre textos de diversos autores), la *restringida* (entre textos de un mismo autor) y la llamada intertextualidad *interna* o *autotextualidad*, que es la relación de un texto consigo mismo (...). Una forma de intertextualidad restringida se constituye en la mencionada obra de Galdós, en la que reaparecen una serie de temas y símbolos, e incluso personajes (p.e., Guillermina Pacheco, Nazarín) comunes a otras novelas anteriores como *Fortunata y Jacinta*, *Nazarín* y *Halma* (ESTÉBANEZ CALDERÓN, 2005, p. 570).

Pelas palavras desses teóricos podemos refletir sobre literatura comparada, intertextualidade e autotextualidade, que estão muito presentes no nosso estudo e apontam para uma forma de análise desenvolvida entre as duas obras em questão, sobretudo no que se refere à intertextualidade restrita (entre textos de um mesmo autor).

## METODOLOGIA

Quanto aos meios, a pesquisa desenvolvida é bibliográfica. Gerhardt, Silveira e Córdova (2009), baseando-se em Fonseca (2002), apontam que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento

de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites etc.

Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para ele a principal vantagem de uma pesquisa bibliográfica reside no fato de que permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Dessa maneira, realizamos leituras detalhadas das duas obras, tendo como foco principal o transcorrer da escrita na personagem Eva Luna e o que as palavras significam para ela. Buscamos também conhecer mais das personagens presentes e dos temas que são abordados nas suas histórias, como morte, tragédias, amor, aventuras, sexo, orfanidade, fantasmas etc., tudo que faz parte da sua vida na primeira obra.

Também realizamos leituras de estudos de teóricos sobre Isabel Allende e suas obras, para que averiguássemos como se desenhou esse caminhar de Eva Luna e como podemos refletir a respeito dos temas propostos em suas histórias.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Experiência de leitura com as obras de Isabel Allende

Durante muitos anos nos detendo em leituras das obras da escritora Isabel Allende, sempre pensamos em realizar uma pesquisa onde pudéssemos trabalhar com as suas obras. Decidimos ampliar os nossos estudos sobre ela, abordando alguns aspectos encontrados nos seus romances.

Vários são os temas presentes nas obras da autora, mas optamos por estudar aspectos presentes nas obras denominadas “Eva Luna” e “Contos de Eva Luna” nas quais pretendemos verificar quais pontos de semelhanças e de diferenças encontramos no caminhar dessa personagem nas duas obras mencionadas.

Isabel Allende apresenta-nos a personagem Eva Luna de uma forma muito forte, por todo o seu trajeto de vida desde o seu nascimento até seu amadurecimento na vida adulta. Já no livro “Contos de Eva Luna”, a personagem resgata alguns personagens e ambientes presentes da primeira obra para relatar determinados momentos das suas vidas, onde enfrentaram situações que as tornaram referências para se obter uma visão mais abrangente da sociedade.

Ao aprofundarmos um estudo de algumas personagens e de alguns ambientes onde atuam, nos deparamos com uma análise literária para se conhecer ainda mais a maneira como a escritora cria suas personagens, buscando trazer para a ficção temas que, muitas vezes, estiveram presentes nos países e sociedades com os quais interagiu.

Investigamos a personagem Eva Luna sob dois aspectos: primeiro como narradora da sua própria história, e no outro, narrando fatos da vida de outras personagens e da sua também, por meio dos seus contos. Procuramos encontrar o que há de semelhança e de diferença entre essas duas obras nos detendo no olhar da personagem Eva Luna sobre como ela nos mostra a ação de outras personagens, para que possamos conhecê-las e refletirmos sobre as suas formas de conviver em sociedade.

A obra “Eva Luna” consta de 12 (doze) capítulos, sendo o último nomeado de “Final”. A personagem inicia a obra falando sobre o seu nascimento, sobre a sua mãe e sobre a origem do seu nome, e o que a “Lua” (Luna) representa na sua vida. A obra “Contos de Eva Luna”

consta de 23 (vinte e três) contos que apresentam personagens de várias realidades e as situações difíceis que vivenciaram.

A autora escreveu “Eva Luna” em 1987 e “Contos de Eva Luna” em 1989, ou seja, depois de dois anos da experiência de nos brindar com a primeira obra em questão, nos traz uma maneira de agir da personagem principal como nos é evidenciando em Eva Luna, desenvolvendo o seu talento de contar histórias, o que fica claro no final da obra, quando ela passa a se dedicar a este ofício.

Durante toda a história, a personagem se apresenta com uma vocação para contar/inventar histórias. De início, somente de forma oral, pois ainda não desenvolvera a habilidade da leitura. Daí pensarmos sobre o papel da literatura oral e escrita na sua trajetória de vida. Somente na adolescência conseguiu aprender a ler, devido à bondade da personagem Riad Halabí e da Professora Inês.

No próximo tópico falamos a respeito das duas obras analisadas para que tenhamos uma visão mais abrangente sobre a trajetória de vida da personagem.

## CAMINHANDO PELAS DUAS OBRAS

Eva Luna nasceu numa casa sombria, filha de um indígena servil, Consuelo. Recebeu este nome por “Eva” significar “vida” e “Luna” porque seu pai pertencia à tribo “Filhos da Lua”. Passou a ter contato com as histórias inventadas por meio da sua mãe, que lhe narrava contos quando as duas estavam a sós no ambiente do quarto. Encantava-se com as histórias de sua mãe, inclusive diz: “Quando ela contava, o mundo se povoava de personagens, algumas as quais chegaram a ser tão familiares que ainda hoje, tantos anos depois, posso descrever as suas roupas e o tom das suas vozes” (ALLENDE, 2008, p. 28). Dessa

maneira, podemos verificar que Eva Luna teve uma infância voltada para histórias contadas por sua mãe, o que possivelmente a tenha influenciado também nessa arte.

Para Eva Luna, as histórias da sua mãe fabricaram um mundo para ela, pois sua mãe dizia “as palavras são grátis, se se apropria delas, são suas” (ALLENDE, 2008, p. 28). Acreditamos que pelos momentos de intimidade vividos com Consuelo, sua mãe, Eva Luna realmente conseguiu ter o mundo em suas mãos por meio das suas palavras, as quais eram capazes de levar alegria e paz a outras pessoas. A própria personagem nos diz que as personagens e os contos de sua mãe eram a única coisa que ela se lembrava do tempo de sua infância, de forma nítida.

Quando tinha seis anos, sua mãe faleceu. Passou a ser cuidada pela cozinheira da casa, sua madrinha. Desta, ouvia as histórias das vidas dos santos, principalmente de Santa Luzia, da qual sempre pedia mais detalhes. Também ouvia as leituras do professor Jones ao final da vida dele, quando segurava seus livros para que pudesse lê-los.

Outra influência importantíssima para Eva Luna levar as suas histórias e os seus escritos mais além foi Mimi. Ao reencontrá-la, depois de vários anos, essa personagem a encorajou escrever seriamente, para que desenvolvesse o papel de escritora e a presenteou com papéis e uma máquina de escrever. Esse momento da obra foi crucial para que Eva Luna tomasse a decisão de escrever seus contos, e chegou a escrever a sua telenovela. Ela aponta depois que ganhou a máquina de escrever: “Acordei de madrugada... Desde que a professora Inês me ensinou o alfabeto, escrevia quase todas as noites, mas senti que esta era uma ocasião diferente, algo que poderia mudar minha vida” (ALLENDE, 2008, p. 234). Foi a partir daí que ela se sentiu com coragem para começar a escrever a sua telenovela, com o apoio essencial de Mimi. Depois diz:

Escrevi meu nome e em seguida as palavras vieram sem esforço, uma coisa enlaçada com outra e outra mais. As personagens saíram das sombras onde haviam permanecido ocultas por anos e apareceram nessa quarta-feira, cada uma com o seu rosto, sua voz, suas paixões e obsessões. Se ordenaram os relatos guardados na memória genética desde antes do meu nascimento e muitos outros que havia registrado pelos anos nos meus cadernos. Comecei a recordar fatos muito distantes, recuperei as histórias da minha mãe quando vivíamos entre os idiotas, os cancerosos e os embalsamados do Professor Jones... Passei quase todo o dia escrevendo (ALLENDE, 2008, pp. 234 - 235).

Nessa fala de Eva Luna fica evidente o seu talento. Por meio das palavras, ela, ao ter o incentivo de Mimi, ganhando a máquina de escrever, de repente se viu com a capacidade de colocar as suas histórias/seus contos no papel e a partir daí poder se dedicar ao ofício de escrever. Ela não pensava que esse proceder pudesse levá-la mais longe na vida, mas conseguiu resgatar na sua memória vários fatos desde as histórias que ouvia de sua mãe, e o que passou durante a vida, tornaram-na capaz de se tornar uma escritora de sucesso quando a sua telenovela foi levada à televisão.

Expõe ainda:

Escrevia a cada dia um novo episódio, imersa por completo no mundo que criava, com o poder total das palavras, sendo transformada num ser disperso, reproduzida até o infinito, vendo meu próprio reflexo em múltiplos espelhos, vivendo inumeráveis vidas, falando com muitas vozes. As personagens chegaram a ser tão reais, que apareceram na casa todas ao mesmo tempo, sem respeito pela ordem cronológica da história, os vivos com os mortos e cada um com as suas idades" (ALLENDE, 2008, pp. 277 - 278).

Por essa fala podemos inferir que as palavras vinham para Eva Luna de uma forma muito fluida, conseguia juntá-las da maneira que apareciam. As personagens iam surgindo e tomando forma para o que pretendia colocar na sua história, que já estava obtendo um sucesso perante o público da televisão.

Dois anos depois de “Eva Luna”, em 1989, Isabel Allende escreveu o livro “Contos de Eva Luna”, onde resgata a personagem da obra anterior, agora com os seus escritos sendo publicados. Traz muito das personagens da obra “Eva Luna” e dos lugares presentes no romance. Podemos fazer um paralelo entre esses escritos, num sentido de observar a relação que há nas histórias contadas na primeira obra e como se dá nesta segunda.

A obra começa com as palavras de Rolf Carlé falando sobre o momento de amor que estão vivendo e ele diz: “Tu pensas em palavras, para ti a linguagem é um tecido inesgotável, que o teces como se a vida se construísse ao cortá-lo. Eu penso em imagens congeladas numa fotografia” (ALLENDE, 2008, p. 13). E ao final do seu texto, depois de refletir sobre o amor e a cumplicidade dos dois, lhe aponta repetindo as palavras ditas em “Eva Luna”: “- Conta-me um conto”. Ela diz: “- Como o queres?”. Ele responde: “Conta-me um conto que não o hajas contado a ninguém” (ALLENDE, 2008, p. 14). E assim, a obra começa.

Na obra encontramos vinte e três contos<sup>29</sup>, com vários argumentos e tramas. Nesses contos encontramos muito das personagens e lugares presentes na obra “Eva Luna”, a própria Eva Luna e Rolf Carlé são personagens do último conto. Podemos observar muito dos temas falados por Eva Luna quando contava os seus contos e a imaginação que utilizava. O enredo e o entrelaçamento das personagens são feitos de forma bem relacionada e daí nos vem todo o trajeto feito por ela até chegar nesse momento.

Com isso, percebemos que Isabel Allende buscou trabalhar como que uma continuação do que planejou na primeira obra, em

<sup>29</sup> Duas palavras; Menina perversa; Clarissa; Boca de sapo; O ouro de Tomás Vargas; Se me tocasses o coração; Presente para uma noiva; Tosca; Walimai; Ester Lucero; Maria a boba; O mais esquecido do esquecimento; O pequeno Heidelberg; A mulher do juiz; Um caminho em direção ao norte; O hóspede da professora; Com todo o respeito devido; Vida interminável; Um discreto milagre; Uma vingança; Cartas de amor traído; O palácio imaginado; De barro somos feitos.

que a protagonista utilizava do seu talento para contar suas histórias. Em seguida revela como depois do sucesso alcançado com a telenovela, *Bolero*, exibida na Televisão Nacional, Eva Luna continuou contando e escrevendo e acabou lançando um livro com várias personagens, pois apresenta, não só as já existentes na obra anterior, como a Madrinha, Riad Halabí, Professora Inês, o Tenente, a Senhora, O Benfactor, Don Rupert, Dona Burgel, e por fim, ela mesma e Rolf Carlé, mas outras personagens também.

Podemos, então, observar como essas personagens se encontram na obra “Eva Luna” e como estão na obra “Contos de Eva Luna”. Além disso, podemos nos deter no caminho que Eva Luna desenvolveu, quando temos em mente a forma como contava de maneira oral e depois como foi capaz de colocar as suas histórias no papel, com seus instrumentos de trabalho: a máquina de escrever e as folhas em branco.

Diante do exposto, buscamos fazer um estudo observando a personagem Eva Luna nas duas obras, comparando o seu modo de vida em relação ao amor às palavras e ao livro e depois sendo a escritora, ou seja, deixando-se ser escritora e fazendo voar as suas palavras por meio dos seus escritos, e como resgata as personagens e os lugares presentes no primeiro momento.

Muitos estudos sobre as obras de Isabel Allende se referem ao gênero feminino e ao seu poder de transformação, como os escritos de Navarro (1990), Pavani (2012), Alves e Dorneles (2013), que fazem um estudo sobre essas obras, mas detendo-se na questão de gênero e libertação da mulher, mas não algo que se detenha num trajeto de amor às palavras e a relação das personagens com a Literatura.

Desse modo, acreditamos que podemos ter algo novo no âmbito da literatura, principalmente ao que se refere a essas duas obras de Isabel Allende, pois ao realizar uma investigação em que observamos o poder que a palavra pode ter na transformação de vida de de-

terminadas personagens, ressaltando como se deu a evolução delas por meio da palavra, encontramos um novo olhar a respeito dessas obras específicas. A seguir, fazemos exposições sobre a nossa personagem em foco, Eva Luna.

## A PERSONAGEM EVA LUNA

Encontramos em Antônio Cândido *et al.* (2014) que “literatura é tudo o que aparece fixado por meio de letras - obras científicas, reportagens, notícias, textos de propaganda, livros didáticos, receitas de cozinha etc.” (CÂNDIDO *et al.*, 2014, p. 05), o que nos remete à quantidade de obras literárias que temos na sociedade e como a personagem Eva Luna vai traçando o seu caminho por meio da literatura, na sua forma de vida e a relação com as outras personagens.

Cândido *et al.* (2014) também nos apontam que, na literatura, a língua tanto pode servir para fins teóricos ou práticos como para fins estéticos (CÂNDIDO *et al.*, 2014, p. 38). Isso nos leva, mais uma vez, às obras por nós estudadas, pois observamos o poder da língua nas palavras de Eva Luna e quando passou a escrever depois, também com esse lado estético, remodelando as suas falas e criando as suas personagens.

Ao pensar nessas questões, podemos observar o que alguns teóricos falam sobre as obras citadas. Batista (2005) nos diz que a Eva de Allende nasce em terras mundanas, mas luta pela felicidade, quer viver, o que nos evidencia a vontade da personagem em lutar pela sua vida e buscar adquirir essa felicidade, que ao fim, se realiza pelo sucesso dos seus escritos. Segue a vida com o desejo de realizar esse fato e levar felicidade também para as pessoas por meio das suas palavras. O teórico segue apontando que “Na narrativa há a transformação de uma simples contadora de histórias (oralidade) em uma escritora (escrita). É

através do viver, da experiência, do repertório de mundo, que Eva Luna adquire repertório para suas histórias e histórias (BATISTA, 2005, p. 02).

Aqui encontramos referência à própria forma de viver da personagem e o que ela passa pela vida para conseguir encontrar situações para colocar nos seus contos e histórias. Algo que no primeiro romance é construído e que no segundo é profundamente evidenciado, porque se observa esse amadurecimento que adquire. Cada momento vivido por ela e as personagens com quem convive são suportes para a sua criação. Isabel Allende dá vida a um narrador personagem, contadora de histórias.

Navarro (1990) expõe que Eva Luna vive na pobreza, passando anos de miséria e até fome, por isso só aprende a ler e escrever na adolescência, o que não lhe impede de ter ouvintes para sua voz desde muito antes. Aqui podemos enfatizar o período em que Eva Luna vai descobrir a riqueza de ler e escrever, já num momento em que havia passado por várias situações difíceis, mas mesmo assim, consegue que sua palavra seja ouvida, consegue colocar a sua posição, fazendo com que seu pensamento chegue ao conhecimento de todos. Outro ponto que podemos destacar é que, embora tenha aprendido a ler e escrever muito tarde, se compararmos com a nossa realidade, se realiza por isso e deseja desfrutar dessa maravilha, porque aí terá a possibilidade de colocar o seu pensamento no papel.

A autora também nos aponta: “E Eva demonstra sua bravura e capacidade de lutar através daquilo que mais gosta: contar histórias. E este é o outro fio que conduz a narrativa, tão importante quanto o fato de ser a ‘primeira mulher’” (NAVARRO, 1990, p. 175). Aqui podemos destacar a importância que é dada ao fato de Eva Luna contar histórias, pois é por meio dessa ação que ela expõe o seu desejo e força para lutar por aquilo que acredita. Isso demonstra que por meio das palavras poderemos fazer a diferença na sociedade, também podendo

ser utilizado por meio da imaginação. As palavras encontradas no ar podem se juntar e ganhar vida, como ela expõe.

Navarro (1990) diz que é através da palavra que Eva Luna se salva. A arte de contar histórias é herdada da mãe, que apesar de morrer quando Eva tem apenas seis anos de idade, já há muito transformara o pequeno quarto dos fundos de uma casa sombria em um universo de sonhos e fantasias. Refletimos, a partir de Navarro, que a ação da mãe de Eva Luna, Consuelo, de lhe contar histórias, se transforma em algo que ela levará consigo e, a partir desse legado, adquiriu possibilidade de criar esse mundo de sonhos e fantasias, pois quando contava os seus contos, todos se encantavam e sempre lhe pediam para contar mais e modificar finais de histórias. As lembranças que consegue ter do seu momento de infância a acompanham por todo o transcurso da vida, inclusive fazendo parte das suas histórias.

Observamos em Navarro (1990):

Mesmo sem saber ler e escrever até a adolescência, desde a morte da mãe Eva assume o papel de contadora de histórias. Histórias cheias de detalhes que ocorrem em países distantes ou próximos, histórias que emocionam, que criticam valores da sociedade. Filha bastarda, empregada doméstica aos oito anos de idade, Eva Luna sobrevive à violência do mundo através destas histórias, que a fazem viajar e viver situações incríveis, retendo em suas pupilas bem abertas tudo que ainda não viveu. Estas histórias servem de motivo para seguir com esperança, não sucumbir ante um mundo hostil (NAVARRO, 1990, p. 176).

Este pensamento nos faz refletir sobre o poder das palavras, pois muitas vezes, embora não se saiba ler e escrever, podemos fantasiar e imaginar, criar detalhes para as histórias que queremos contar, histórias essas, com as quais poderemos emocionar e criticar. Mesmo que tenhamos passado por situações difíceis na vida, temos que buscar ter esperança num mundo tão cheio de violências, mas que podemos pensar em tudo que ainda podemos viver, e a literatura nos

proporciona tudo isso, assim como fez com Eva Luna, ao usar a palavra como meio de adquirir sua própria identidade.

Navarro (1990) expõe que Eva Luna aparece como um elemento que mantém a força, pois detém, em primeiro lugar, a origem do mundo e, depois, o mais importante, o poder da palavra. A contadora de histórias infantis transforma-se, ao final, na escritora que modifica os hábitos das telenovelas açucaradas - e quem sabe daqueles que as assistem - ao apresentar uma história forte, contestadora e comovente, que o diretor da televisão não a recusa, em parte, porque quer testar a reação dos homens do poder (NAVARRO, 1990). Aqui nos reportamos, mais uma vez, à transformação ocorrida por Eva Luna, pois aborda vários temas e consegue fazer com que o público se interesse e busque acompanhar essa história.

A seguir, refletimos sobre o significado que as palavras podem adquirir na vida de cada um de nós, transformando as nossas atitudes e, conseqüentemente, a realidade que nos cerca, tendo como base a personagem em questão.

## O PODER DAS PALAVRAS

No livro “Contos de Eva Luna”, encontramos vários escritos, e num deles, há uma personagem, Belisa Crepusculario, através da qual refletimos sobre o poder da palavra e da escrita, pois vendia palavras e contos:

Por cinco centavos oferecia versos de memória, por sete melhorava a qualidade dos sonhos, por nove escrevia cartas de apaixonados, por doze inventava insultos para inimigos irreconciliáveis. Também vendia contos, mas não eram contos de fantasia e sim longas histórias verdadeiras que recitava rapidamente, sem saltar nada (ALLENDE, 2008, p. 15).

É importante ressaltarmos que este é o primeiro conto do livro, uma espécie de resgate da vida de Eva Luna, onde começa a demonstrar um pouco da sua vida. Aqui, porém, os contos ou histórias eram vendidos. Nessa história, encontramos de forma mais relevante o quanto as palavras podem ajudar na vida das pessoas, pois a personagem do conto já era conhecida na localidade por esse ofício que desempenhava: “Não necessitava divulgar seu produto/sua mercadoria, porque de tanto caminhar por aqui e por ali, todos a conheciam” (ALLENDE, 2008, p. 15).

Em Deifelt (1996) observamos que as palavras são usadas para explicar, convencer, converter, admoestar ou consolar. Em todas essas questões podemos inferir que as obras aqui analisadas nos trazem as palavras como reveladoras de tudo isso, e de como nelas podemos encontrar recursos para mudanças de vida. A autora segue apontando sobre a personagem de Belisa Crepusculario:

Belisa Crepusculario descobre que as palavras andam soltas, sem dono, e que qualquer um com um pouco de manha pode apoderar-se delas. Vender palavras lhe parece uma alternativa decente. E, quando descobre que palavras podem ser escritas em outras partes, além das folhas de jornal, paga 20 pesos a um padre para lhe ensinar a ler e escrever. Com outros três pesos, compra um dicionário, que lê de A até Z e depois lança ao mar. Afinal, não é sua intenção enfadar seus clientes com palavras rebuscadas (DEIFELT, 1996, p. 12).

Aqui podemos fazer um paralelo com Eva Luna, pois Belisa Crepusculario, depois que descobre o poder e a força das palavras ao começar a ler e escrever, decide desempenhar um ofício de transformar vidas com suas histórias. Isso com um desejo de alguém lhe ensinar e depois poder se utilizar dessas palavras para ganhar a vida. As palavras estão soltas para todos. As palavras têm uma significação.

Outro aspecto importante nesse primeiro conto é que Belisa Crepusculario também oferecia umas palavras secretas aos demais:

A quem lhe comprasse cinquenta centavos, ela lhe presenteava uma palavra secreta para espantar a melancolia. “Não era a mesma palavra para todos, claro, porque isso seria um engano coletivo. Cada um recebia a sua com a certeza de que ninguém mais a empregava para esse fim no universo nem mais além” (ALLENDE, 2008, p. 16). Dessa forma, pontuamos que a personagem oferecia algo de muito positivo a quem lhe buscava para contar histórias, também tinham um alento e as pessoas acreditavam, de fato, em suas palavras.

Ainda para Deifelt (1996, p.15), “temos que investir em palavras que têm a ver com a história concreta das pessoas: o prazer e a dor, a alegria e a tristeza, as coisas da vida”. Por isso, observamos nas duas obras o que as palavras de Eva Luna trazem de significação e reflexão, e o quanto essa personagem joga com as palavras para demonstrar tudo isso, assim, acreditamos no poder das palavras dentro da literatura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neeste artigo, tratamos sobre as obras “Eva Luna” e “Contos de Eva Luna” da escritora Isabel Allende, tendo como foco principal o poder transformador que a palavra pode ter na vida de cada um de nós e da nossa sociedade.

Em nosso estudo pudemos evidenciar que a vida da personagem Eva Luna sempre esteve relacionada a livros, leitura e histórias. Embora sem saber ler e escrever tinha um fascínio pelos relatos que a sua mãe e madrinha lhe contavam quando era criança, de cujas historias, muitas vezes, pedia para que modificassem o seu final. A oportunidade que teve de ouvir sua mãe e madrinha fez brotar uma semente que foi crescendo dentro dela e isso a fazia desejar também poder contar algo, já trabalhando a sua mente para a imaginação e a fantasia que a literatura nos proporciona.

Observamos nas obras analisadas e nos estudos de alguns teóricos, que as palavras tiveram uma importância enorme no trilhar de Eva Luna, que muitas vezes a livraram de situações difíceis, e que isso fez com que ela obtivesse a felicidade. A cada história que inventava, conseguia levar esperança e alegria para quem as ouvia, e isso foi lhe fazendo aumentar o desejo de conhecer as palavras.

Quando adolescente, teve a chance de aprender a ler e escrever. A partir desse momento o mundo se ampliou para ela, começou a escrever todos os dias e sempre estava contando as suas histórias a quem encontrava. O amadurecimento da sua escrita se dá ao final da obra “Eva Luna” e se desenvolve ainda mais em “Contos de Eva Luna”, pois consegue escrever brincando com as palavras, inventando personagens com temas variados, como tendo um propósito realizado.

Ao final das nossas reflexões podemos afirmar que, com essas duas obras, Isabel Allende nos mostra caminhos referentes ao significado das palavras, da leitura, dos livros, e das histórias da nossa sociedade, porque ao termos tudo isso mãos, a transformação da nossa vida social pode ocorrer, porque criamos as nossas identidades e podemos ajudar as outras pessoas a fazerem o mesmo. Como temos em “Eva Luna”, “as palavras são grátis, se se apropria delas, são suas”. Que possamos nos apropriar das palavras e as deixemos ser levadas pelo vento, pois como diz Isabel Allende sobre Eva Luna, na obra de Correas Zapata (1998), “ela consegue seguir em frente na vida usando o único dom que a natureza lhe deu: o dom de ‘contar’” (CORREAS ZAPATA, 1998, p. 103) e esse dom transformado em escrita muda o seu caminhar.

## REFERÊNCIAS

- ALLENDE, Isabel. *Contos de Eva Luna*. Debolsillo, 9ª edição, Buenos Aires, 2008.  
ALLENDE, Isabel. *Eva Luna*. Debolsillo, 9ª edição, Buenos Aires, 2008.

ALÓS, Anselmo Peres. Literatura comparada ontem e hoje: campo epistemológico de ansiedades e incertezas. *Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS*. v. 27, n. 52, 2012.

ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; DORNELES, Elizabeth Fontoura. Contos de Eva Luna: reflexões sobre a representação da mulher. *Revista Interdisciplinar*, Ano VIII, v. 19, nº 02, jul./dez. 2013, Itabaiana/SE.

BATISTA, José Geraldo. As propostas, a memória, a tradição em Eva Luna. *Revista Gatilho*, Ano I, v. 1, março de 2005, Universidade Federal de Juiz de Fora, p. 01-10.

CÂNDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. Debates. Literatura. *A personagem de ficção*. 13ª edição. 1ª reimpressão. Perspectiva, São Paulo, 2014.

CORREAS ZAPATA, Celia. *Isabel Allende: Vida y espíritus*. Plaza y Janés Editores, S.A. 1ª edição, Barcelona, 1998.

DEIFELT, Wanda. *Palavras e outras palavras: a Teologia, as Mulheres e o Poder*. Estudos Teológicos, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo/RS, 1996.

ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio. *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza, 2005.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Edições Viva Voz, Belo Horizonte, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. 1ª edição. EAD (Série Educação a Distância). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição, Editora Atlas, S.A., São Paulo, 2002.

NAVARRO, Márcia Hoppe. A mulher em Eva Luna de Isabel Allende. *Revista Travessia - Mulher e Literatura*, n. 21, Publicação do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, 1990.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica*. Edusp, São Paulo, 2010.

PAVANI, Cinara Ferreira. Gênero, escritura e identidade em Isabel Allende. *Revista Organon*, n. 53, julho-dezembro, 2012, Porto Alegre, p. 97-108.

# SOBRE A ORGANIZADORA E OS ORGANIZADORES

## Elisafra de Menezes Lemos da Silva

Possui Licenciatura plena em Letras Habilitação-Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELEST) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e especialista em psicopedagogia institucional (Barão de Mauá). Mestranda em Linguística Aplicada pelo programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PosLA (UECE). Atualmente é professora temporária do curso de Letras Espanhol (UECE) e coordenadora Pedagógica de área da língua espanhola do Núcleo de Línguas - campus Itaperi/UECE. Desenvolve pesquisas na área de Letramento crítico, Letramento Digital, Multiletramentos, Multimodalidade, Novos estudos de letramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## Lázaro Rodrigues Tavares

Possui graduação em Letras Português (2011) e Mestrado em Linguística Aplicada (2014), todos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Realizou, em 2013, um aperfeiçoamento para especialistas em Língua Japonesa na Fundação Japão, em Osaka, Japão. É especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (2018) pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Ensino de Língua Portuguesa (2021) pela UECE. Atualmente, é professor substituto do curso de Letras/Português da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), *Campus* Campina Grande. Membro-pesquisador do Grupo de Estudos Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NUEPPE) e avaliador do Celpe-Bras, todos na UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Português como LM e para estrangeiros (PLE), Inglês e Japonês.

## Leonardo Rafael Medeiros

Possui graduação em Ciências Biológicas Bacharelado (2014) e Licenciatura (2014) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestrado em Ecologia pelo Programa de Pós-Graduação em Ecologia da UFRN (2016). Especialização em andamento em Educação Inclusiva pelo IFRN. É Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Ipangaçu (IFRN/IP).

Atualmente desenvolve projetos na área de Educação Inclusiva, Ensino de Ciências e Biologia, Educação Ambiental e Análise Ambiental, e atua como coordenador do Curso Técnico em Meio Ambiente na mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos em Meio Ambiente (GEMA) e do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Pública (GRUPOEP), ambos do IFRN.



SUMÁRIO

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Aline Peixoto Bezerra**

Mestra em Letras (2015) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Objeto de estudo: Retextualização dos gêneros Narrativas de Aventuras e Histórias em Quadrinhos nas aulas de Língua Portuguesa. Especialização em Formação do Professor (2011) pela mesma instituição. Objeto de estudo: Narrativas autobiográficas na formação do professor de Letras. Graduada em Letras (2008) também pela UERN. Objeto de estudo: Os estrangeirismos em Outdoors, uma análise estilística. Docente do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Ipanguaçu*. Também atua como membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Educação Pública (IFRN/campus Ipanguaçu) e Grupo Terres (IFRN/campus Ipanguaçu). Experiência em docência em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre Gamificação, Gênero Conto, jogos de RPG, Novos Letramentos, Letramento Crítico, Metodologias ativas, Ensino híbrido, dentre outras áreas que envolvem, principalmente, o ensino da Língua Portuguesa por meio das novas tecnologias.

### **Ângela Cláudia Rezende Do Nascimento Rebouças**

Professora do Ensino Superior na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (2008). Mestrado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB (2011) e Doutorado em Letras com subárea em Linguística pela UFPE. Atualmente desenvolve projetos na área de Leitura, Letramento e ensino de Língua Portuguesa. Membro do Grupo de Estudos Grupo de Estudos em Discurso, *Argumentação*, *Léxico* (GEMA), do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Pública (GRUPOEP) e do Grupo Coletivo Terres.

### **Assuério Marcos Alves**

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2020/2021; Especialista em Alfabetização e Multiletramentos - (UECE) 2020; Graduado em Letras Português - Universidade Federal do Ceará (UFC) 2018. Atualmente, é bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), editor/colaborador da Revista *Linguagem em Foco*, é pesquisador no grupo LENT (Lin-

guagem, Ensino e Tecnologia) ligado ao (PosLA/UECE), e no NELLID (Núcleo de Estudos em Letramentos e Livro Didático) ligado à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada e desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Letramentos, Multiletramentos, Materiais Didáticos e Uso de Tecnologias Digitais em sala de aula.

#### **Cleudene de Oliveira Aragão**

Doutora em *Filología Hispánica* pela *Universitat de Barcelona*. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Realizou Estágio Pós-doutoral no GPELL/CEALE (UFMG). Professora de Literatura Espanhola no Curso de Letras-Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re) leitura do mundo (GPLEER). Diretora da EdUECE. Pesquisa Letramento Literário e Ensino de Línguas, Formação do(a) Leitor(a) Literário(a) e do(a) Professor(a) Leitor(a).

#### **Débora Katiene Praxedes Costa Morais**

Graduada em Letras (2008), com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Linguística (2011) pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba/SP (FALC/SP). Mestre em Letras (2015) pela UERN. Docente do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Mossoró (2014), mas, hoje, exerce a função de Coordenadora do Ensino Fundamental- Anos Finais e EJA na Secretaria Municipal de Educação (SME). Também é membro do Grupo de Pesquisa em Ensino e Linguagem na Contemporaneidade (GPELC/UFERSA) e do Grupo de Estudo em Discurso, Argumentação e Léxico (GEDAL/UERN). Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Novos Letramentos, Ensino híbrido, Terminologia, dentre outras áreas da Língua Portuguesa.

#### **Francisca Nadja Almeida Do Carmo**

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2003), Mestre em Ciência Animal (UFERSA) e Especialista em Carcinicultura (UFERSA). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *Campus Ipangaçu*. Foi professora Tutora do programa de formação de professores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Experiência em docência em Biologia. Também atua como membro do Grupo de Estudos em

Meio Ambiente (GEMA). Tem experiência na área de Zoologia, com ênfase em Zoologia Aplicada e produção, atuando principalmente nos seguintes temas: sustentabilidade, resíduo e análise sensorial do camarão, estudos de fitoterápico com ação helmíntica e ecotoxicidade de água e sedimentos. Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre Ensino Híbrido e gamificação na educação.

#### **Francisca Rebeca De Lima Xavier**

Doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE. Mestre em Linguística Aplicada pelo Proletras da UECE, tendo desenvolvido pesquisa no âmbito do ensino de língua materna, em especial o ensino de gramática e de gêneros textuais. Hoje, é professora efetiva da rede estadual de ensino no Ceará e desenvolve pesquisa a respeito da gramática contextualizada e do uso consciente dos recursos linguísticos na produção de textos, bem como investiga a elaboração de material didático e o empoderamento de professores da educação básica. Atuou como elaboradora de planos de aula no Time de Autores da Revista Nova Escola e tem experiência em escolas particulares de Fortaleza.

#### **Geraldo Venceslau De Lima Júnior**

Professor de Libras no IFCE *Campus* Tabuleiro do Norte/CE. Possui Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Sistema de Informação pelo Centro Universitário Estácio do Ceará (FIC). Tecnólogo em Processamento de Dados pela UNICE, Especialista em LIBRAS – UNICID EAD/SP e Mestrando em Formação Docente e Ensino pela UNILAB.

#### **Isa Franciele Mendes Da Silva**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – *Campus* III (2014), Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Pedagógica pela FAISA (2015), Graduação em Letras Espanhol pela UFPB virtual (2019), Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos pelo IFPB (2020). É professora da Educação Básica na rede privada de ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino.

#### **Jariza Augusto Rodrigues**

Professora efetiva da rede municipal de educação de Fortaleza. Leciona Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e atua como Professora Coordenadora de Área (PCA) de Linguagens e Códigos. Possui graduação em Letras – Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística

Aplicada (PosLA) da UECE e atualmente é doutoranda pelo mesmo programa com projeto voltado para os estudos do texto e para o ensino de língua materna. Faz parte do grupo de pesquisa Estudos e Ensino do Texto (GEENTE). Tem experiência com formação de professores e elaboração de material didático.

#### **Karine Martins Cunha Venceslau**

Professora de LIBRAS no IFCE *Campus* Maranguape/CE. Possui Licenciatura em Letras/Libras pela UFSC/Polo UFC. Tecnóloga em Processamento de dados pela UNICE. Mestranda na UNILAB – Ensino e Formação Docente. Especialização de tradução em Libras pela Universidade 7 de setembro (UNI7).

#### **Maria De Lourdes Leite Paiva**

Professora da Educação Básica e do Ensino superior de Licenciatura em Educação Física da UVA/IDJ. Possui graduação em Pedagogia (2002) e Educação Física (2004) (UEVA). Mestranda em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Especialização em Psicopedagogia UFC (2004) e Orientação e Mobilidade IFCE (2016). Formação em Braille Básico e Avançado/UFRJ, em LIBRAS/CREAEC; em Introdução a Audiodescrição/ENAP; AEE em Transtorno do Espectro do Autismo/UFERSA e UFRJ, Deficiência Visual/CREAEC, Deficiência Intelectual/UFAL, Educação Especial e Inclusiva/IFSULDEMINAS, Atendimento Educacional Domiciliar e Hospitalar/UFMS, LEDOR-TRANSCRITOR/GrupoIncluir; Professora do AEE 7 PMF. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas LABCOM/DENF/UFC.

#### **Maria Suzana De Oliveira Pinheiro Menezes**

Graduada em Letras (2017), com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ), Mossoró/RN. Especialista em Novas Tecnologias Educacionais (2021) pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-graduanda em Educação e Contemporaneidade (2021) pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (GEL) do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Grupo de Pesquisa em Ensino e Linguagem na Contemporaneidade (GPELC/UFERSA). Atualmente, é corretora de redação (ENEM e Pró-IFRN) no Laboratório de Redação do Colégio Mater Christi e do Vírus Cursinho.

#### **Maria Ocenéia Dos Santos Rocha**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Área de Concentração: Linguagem e Interação) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Linguística Aplicada (Área de Concentração: Lin-

guagem e Interação) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2016. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras - Espanhol pela Faculdade 7 de Setembro (FA7), 2013. Licenciada em Letras Português e Espanhol (com suas respectivas literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), 1992. Professora do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

#### **Monique Alves Vitorino**

Formada em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba, habilitação em língua portuguesa, com ênfase em Linguística, trabalhando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, letramentos, multiletramentos, análise crítica do discurso, ensino de língua portuguesa e de literatura. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba. Mestre e Doutora em Letras, com área de concentração em Linguística, pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Substituta do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba/Campus III.

#### **Sâmia Araújo Dos Santos**

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Linguística Aplicada pela UECE. Integrante do PROTEXTO - Grupo de Pesquisa em Linguística - UFC. Atualmente, é professora e coordenadora de área da Língua Portuguesa - Colégio Santa Cecília e professora da Seduc e Agente de Gestão de Inovação Educacional- Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Com experiência em elaboração de itens e em avaliação de redação em larga escala. Professora colaboradora na Especialização Ensino de Língua Portuguesa na UECE e do quadro permanente do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras / UFC. Desenvolve pesquisas na área de Linguística de Texto e de Linguística Aplicada com ênfase em Metadiscursos na perspectiva interativa, Compreensão Leitora, Gêneros Textuais, Referenciação e Avaliatividade aplicadas ao ensino e à elaboração de material didático.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

aprendizagem 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 39, 42, 45, 48, 52, 53, 54, 77, 78, 81, 83, 91, 94, 97, 98, 99, 100, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 133, 136, 138, 139, 141, 142, 145, 149, 151, 152, 153, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 177, 178, 179, 181, 190, 191, 192, 219  
aulas 11, 14, 15, 16, 23, 31, 35, 36, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 56, 60, 64, 66, 68, 70, 71, 82, 115, 127, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 170, 172, 175, 177, 178, 181, 190, 194, 221  
aulas remotas 11, 15, 16, 35, 45, 46, 47, 53, 68, 71, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 181

### B

Biologia 9, 14, 18, 20, 23, 31, 35, 36, 39, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 106, 220, 222

### C

capacidades 13, 105, 112, 161  
cidadãos 13, 23  
conhecimentos 13, 14, 40, 44, 48, 75, 77, 90, 91, 95, 99, 100, 104, 149, 150, 161, 162, 168, 172, 175, 176, 178, 180, 188, 190, 193  
COVID-19 15, 16

### D

docentes 14, 15, 16, 17, 20, 22, 30, 31, 35, 46, 60, 71, 72, 76, 81, 82, 84, 89, 91, 112, 131, 136, 149, 150, 154, 160, 161, 162, 163, 166, 177, 178, 196

### E

educação 10, 13, 15, 35, 46, 56, 58, 60, 64, 65, 77, 92, 101, 102, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 148, 149, 153, 154, 159, 160, 174, 177, 185, 193, 194, 196, 197, 223  
engajamento 16, 94, 155, 177, 179, 181  
ensino 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 44, 46, 47, 48, 53, 55, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 81, 86, 87, 96, 98, 99, 102, 107, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 158, 160, 161, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 185, 187, 191, 193, 194, 197, 198, 219, 221, 223, 224, 225  
ensino-aprendizagem 14, 15, 16, 21, 31, 53, 78, 107, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 131, 136, 142, 172, 219  
ensino médio 16, 35, 55, 76, 81, 170, 179  
ensino remoto 9, 11, 14, 16, 23, 34, 35, 44, 47, 53, 68, 70, 131, 136, 138, 139, 141, 167, 169, 170, 177, 179, 181  
escrever 13, 55, 61, 62, 97, 98, 101, 103, 105, 106, 110, 114, 126, 169, 182, 200, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217  
experiências 13, 31, 38, 39, 119, 136, 152, 154, 159, 161, 163, 174, 177, 189, 194

## F

ferramentas digitais 15, 23, 59, 63, 66, 67, 71, 91  
 formação 11, 12, 14, 16, 17, 20, 28, 29, 31, 40, 42, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 68, 91, 102, 103, 124, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 221, 222, 224  
 formação continuada 11, 16, 60, 66, 103, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 164, 176, 182, 185, 197  
 formação inicial 14, 17, 147, 148, 154, 176, 191, 192, 193, 195, 196

## G

gamificação 16, 179, 181, 223  
 gêneros multimodais 9, 14, 18, 20, 31, 59, 88

## H

histórias em quadrinhos 14, 37, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 53, 56

## I

inclusão 13, 79, 107, 117, 121, 131, 132, 133, 134, 137, 141  
 indivíduo 13, 155  
 interação 16, 19, 22, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 46, 48, 53, 54, 62, 63, 78, 81, 97, 103, 106, 115, 119, 124, 125, 137, 148, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 177, 181  
 interatividade 14

## L

ler 13, 55, 61, 62, 98, 101, 103, 105, 106, 110, 112, 120, 169, 170, 182, 187, 206, 212, 213, 215, 216, 217

letramento 9, 10, 13, 14, 15, 16, 21, 30, 31, 39, 40, 43, 48, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 70, 71, 73, 79, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 131, 135, 139, 141, 149, 160, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 181, 182, 185  
 letramento digital 9, 13, 14, 15, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 70, 71, 113, 181  
 letramento literário 13, 185  
 Libras 15, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 223, 224  
 Língua Portuguesa 14, 15, 35, 36, 39, 44, 45, 46, 49, 53, 55, 56, 58, 72, 75, 76, 81, 86, 127, 130, 132, 133, 136, 166, 170, 219, 221, 222, 223, 224, 225  
 línguas 17, 81, 127, 139, 150, 165, 166  
 Literatura 12, 16, 17, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 210, 218, 221, 222, 223

## M

múltiplas linguagens 14, 24

## N

novas tecnologias 10, 15, 19, 22, 32, 58, 75, 76, 84, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 123, 124, 125, 126, 168, 175, 181, 221

## P

pandemia 9, 14, 15, 35, 57, 59, 65, 69, 114, 116, 124, 126, 130, 135, 139, 141, 142, 156, 168, 170, 172, 175, 177, 182, 183  
 participação 13, 31, 58, 66, 94, 119, 132, 134, 148, 168, 169, 174, 180, 181  
 personagens 17, 200, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 217  
 proatividade 13, 66  
 professor 9, 13, 14, 20, 35, 37, 39, 40, 47, 48, 55, 57, 58, 59, 60, 68, 71, 75, 78, 82,

86, 87, 132, 133, 134, 150, 156, 158, 161,  
162, 165, 166, 170, 172, 175, 176, 177,  
178, 181, 183, 189, 192, 193, 195, 197,  
207, 219, 221

protagonismo 14, 31, 172, 185

protagonista 17, 201, 210

## R

reprodução humana 14, 36, 39, 40, 44, 45,  
46, 47, 55

## S

sociedade 17, 19, 21, 22, 35, 37, 38, 40,  
42, 46, 59, 60, 61, 64, 76, 77, 83, 91, 99,

107, 109, 112, 114, 117, 128, 134, 152,  
153, 154, 155, 157, 158, 170, 171, 174,  
192, 200, 201, 205, 211, 212, 213, 216,  
217

sociopolítica 13

surdez 11, 15, 16, 129, 130, 131, 132, 133,  
134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,  
142

## T

telenovela 17, 200, 207, 208, 210

TICs 15, 63, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87,  
91, 112, 113, 115, 117, 123, 125, 128

[WWW.PIMENTACULTURAL.COM](http://WWW.PIMENTACULTURAL.COM)

# NOVOS LETRAMENTOS, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES

