

Três Temas em Educação: letramentos, identidade e formação

Ester Maria de Figueiredo Souza
Denise Aparecida Brito Barreto
Organizadoras



Aline Santos da Costa
Daniele Farias Freire Raic
Denise Aparecida Brito Barreto
Edmila Silva Gonzalez
Emilia Macedo Lima
Ester Maria de Figueiredo Souza
Janete Santos Silva
Juci Barros de Oliveira Cardoso
Maria de Fátima Silva da Rocha
Reinaldo Alves de Santana
Rogério Gusmão
Roniere Lima Souza
Rubenailde de Oliveira Santos da Silva
Patrícia Novais Silva
Patrícia Moreira Barros



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGED

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Prof^ª Dr^ª Cecília Conceição Moreira Soares – UNEB
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Prof^ª Dr^ª Rosilda Arruda Ferreira – UFBA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Prof^ª Dr^ª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Prof^ª Dr^ª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Prof^ª Dr^ª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)
Prof. Dr. Prof. Cezar Augusto Casotti (DS 1)
Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)
Prof. Dr. Manoel Antonio Oliveira Araújo (DCSA)

Representantes da Edições UESB

Manuella Lopes Caraíba (Diretora)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes
Normalização Técnica, Capa e
Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem: de responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em agosto de 2024

Ester Maria de Figueiredo Souza
Denise Aparecida Brito Barreto
Organizadoras

**Três Temas em Educação:
letramentos, identidades e formação**



Vitória da Conquista – Bahia
2024

Copyright © 2024 by Organizadoras
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

T73

Três temas em educação: letramento, identidade e formação [recurso eletrônico]. / (Orgs.) Ester Maria de Figueiredo Souza, Denise Aparecida Brito Barreto. - Vitória da Conquista – Ba: Edições UESB, 2024.

266p.

ISBN 978-65-87106-74-8
E-book

1. Letramento. 2. Formação pedagógica. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino - Aprendizagem. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. Barreto, Denise Aparecida Brito. III. T.

CDD: 372.4

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Cláudio Pinto Nunes.....9

CAPÍTULO 1: LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A LEI Nº 10.639/2003: UM MAPEAMENTO INICIAL DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

Patrícia Moreira Barros e Ester Maria de Figueiredo Souza.....11

CAPÍTULO 2: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI – BAHIA

Aline Santos da Costa e Ester Maria de Figueiredo Souza.....55

CAPÍTULO 3: POR UMA PEDAGOGIA DE INTERFACES ENTRE PROJETO DE LETRAMENTO E PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria de Fátima Silva da Rocha e Ester Maria de Figueiredo Souza.....71

CAPÍTULO 4: LETRAMENTO DIGITAL: UMA INVESTIGAÇÃO E RAMIFICAÇÕES METODOLÓGICAS NO ESTADO ATUAL DA PESQUISA

*Patrícia Novais Silva e Denise Aparecida Brito Barreto.....*97

CAPÍTULO 5: A AUSÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ENQUADRE NO PAPEL DO ESTUDANTE

*Juci Barros de Oliveira Cardoso e Ester Maria de Figueiredo Souza.....*119

CAPÍTULO 6: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

*Edmila Silva Gonzalez, Rubenailde de Oliveira Santos da Silva e Denise Aparecida Brito Barreto.....*137

CAPÍTULO 7: AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

*Janete Santos Silva, Denise Aparecida Brito Barreto e Daniele Farias Freire Raic.....*153

CAPÍTULO 8: PERGUNTAS NA SALA DE AULA: (RE) CONHECIMENTO DO GÊNERO NARRATIVO ATRAVÉS DO TÓPICO DISCURSIVO

*Ester Maria de Figueiredo Souza e Emilia Macedo Lima.....*169

CAPÍTULO 9: ENTRE O DESEMPENHO E A EXAUSTÃO: INVESTIGAÇÃO DAS DISRUPÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À LUZ DA SOCIEDADE DO CANSAÇO

Rogério Gasmão, Roniere Lima Souza e Denise Aparecida Brito Barreto...193

**CAPÍTULO 10: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O
DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA
DOS ESTUDANTES**

Maria de Fátima Silva da Rocha e Ester Maria de Figueiredo Souza.....215

**CAPÍTULO 11: REPRESENTAÇÕES E DEPREENSÕES
DA LEITURA E DA ROÇA NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO CAMPO**

*Reinaldo Alves de Santana, Ester Maria de Figueiredo Souza e Denise
Aparecida Brito Barreto*.....243

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS.....263

APRESENTAÇÃO

A organização de um livro, fruto do acompanhamento de pesquisas defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação das professoras Dr^a Denise Aparecida Brito Barreto e Dr^a Ester Maria de Figueiredo Souza, sustenta a dinâmica das orientações integradas aos grupos de pesquisa, espaço de trocas temáticas e, com mais rigor científico, formação do pós-graduando como pesquisadores e pesquisadoras, no fluxo de encontros do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD) e Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE), do PPGEd/UESB/CNPq.

Alguns dos capítulos desta obra foram desdobramentos de apresentações em forma de comunicação em eventos científicos, como o evento bianual promovido pelo Programa – Seminário Gepráxis – e participação em eventos nacionais e regionais, como Reunião da ANPED e EPENN. Também, outros capítulos foram escritos especificamente para esta obra, confluindo e corroborando para unidade de seu título na abordagem de Letramentos, identidades e formação humana.

Quatro dos onze capítulos tecem abordagem sobre Letramentos, tanto no enfoque de raça, como de práticas de ensino, sendo todos

eles aportados na dimensão da prática cultural. São os capítulos 1, 2, 3 e 4 que abordam a concepção de letramentos aplicados a contextos presenciais, digitais na cultura escolar.

Os outros sete capítulos, do 5 ao 11 – trazem a abordagem a formação e argumentos à noção de identidades, quer no foco do estudante, quer do professor. Essa é contextualizada no cenário da Pandemia da COVID-19, nos espaços da educação no campo, e na própria sociedade capitalista e neoliberal, questionando-se sobre a fluidez das identidades referenciadas nas práticas educacionais.

A nossa Expectativa, proveniente do encontro na organização deste livro, é o encontro com o público leitor em aprofundar conhecimentos e despertar para novos momentos de formação e pesquisa, nos espaços da universidade. Esse nosso desejo já foi em parte realizado, ao apresentar nesta obra mestres e mestras egressas do PPGEd, como resultados de suas pesquisas sob abordagens dialógicas e interpretativistas dos fenômenos educacionais.

Cláudio Pinto Nunes
Professor Doutor

Capítulo 1

LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO E A LEI Nº 10.639/2003: UM MAPEAMENTO INICIAL DO ESTADO DO CONHECIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS

*Patrícia Moreira Barros
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

A partir de pesquisa defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste d Bahia (UESB), elaboramos um estado do conhecimento em relação à Lei nº 10.639/2003 e do Letramento Racial Crítico (LRC), nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de cotejar as aplicações desse conceito para a educação.

Utilizamos como descritores os termos “Letramento Racial Crítico” e “Lei 10.639/03”, separadamente, e, na sequência, os dois

termos juntos, bem como “Letramento Racial Crítico and Ensino Médio” e “Lei 10.639/03 and ensino médio” e adiantamos que o resultado encontrado foi pouco expressivo, o que reforça a necessidade de mais estudos sobre essa temática.

Nesse sentido, principalmente no tocante à abordagem do LRC, essas pesquisas corroboram com exemplos e discussões que demonstram possíveis soluções práticas para a condução de uma educação que produza um novo conhecimento que caiba a todos e na mesma medida.

O estado da arte é uma produção do tipo revisão bibliográfica, que permite desvendar o que se tem produzido a respeito de um tema que se pretende pesquisar, apontando os rumos das investigações e discussões acadêmicas sobre ele na contemporaneidade. Por ser uma das primeiras etapas da pesquisa, manifesta-se como um mapeamento de produções a respeito do tema em foco. Esse tipo de estudo não se constitui apenas como uma atividade teórica, mas também como momento crucial em que se definem as fontes de busca e/ou bancos de dados, bem como os descritores, para uma posterior análise dos materiais selecionados (Corte; Morosini, 2007).

Ao iniciar um trabalho científico, é de *praxe* que o pesquisador comece seu percurso trilhando um estado da arte sobre o assunto que quer pesquisar. Conforme Ferreira (2002) esse tipo de produção vem crescendo no Brasil há pelo menos 15 anos, servindo de bússola para orientar várias investigações. Com sua natureza inventariante, o estado da arte fornece um panorama tanto do aporte teórico como das metodologias em uso e de autores relevantes, como comentam Rocha e Souza (2022). De acordo com as autoras,

as pesquisas do tipo estado da arte (FERREIRA, 2002) não apenas nos permitem conhecer os debates acadêmicos feitos sobre dadas temáticas, mas a forma como esses temas vêm sendo abordados, onde, por quem, com quais objetivos e sob quais perspectivas metodológicas (Rocha; Souza, 2022, p. 74).

Nessa perspectiva, o estado da arte contribui para a construção do campo teórico, viabilizando, também, o entendimento sobre aspectos que não foram sinalizados ou que ainda merecem um aprofundamento sistêmico, como refletem Romanowski e Ens. As autoras defendem que

estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Diante disso, é fato que o entendimento sobre o assunto a ser pesquisado torna-se muito mais transparente ao pesquisador a partir do estado da arte. Além disso, essa produção também mostra a (não) relevância da pesquisa em andamento, principalmente porque esse tipo de estudo, além de mapear o tema em foco (Romanowski; Ens, 2006), não se restringe a identificar a produção, visto que inclui analisá-la, categorizá-la e revelar os seus múltiplos enfoques e perspectivas.

Ademais, como uma produção acadêmica, o estado da arte tem sua rigorosidade metodológica e seus critérios de formulação, com etapas a serem delineadas (Romanowski; Ens, 2006). Como abordagem metodológica, é essencialmente abrangente e relevante, uma vez que, conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39), “[...] possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo ou uma área epistemológica, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

Para dar seguimento a este texto, uma reflexão se faz necessária: dialogarmos sobre o conceito de estado da arte e estado do conhecimento, deslumbrado por Romanowski e Ens (2006). As autoras explicam que:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento (Romanonowski; Ens, 2006, p. 40).

Destarte, entendemos que, devido à sua própria essência, esse tipo de produção exige uma ampla pesquisa envolvendo fontes variadas, campos teóricos distintos e produções diversas, visando a abarcar o total de conhecimento produzido sobre um assunto. Portanto, configura-se como um trabalho de natureza exaustiva e morosa.

A partir do esclarecimento das autoras, ponderamos e classificamos a presente produção como um estado do conhecimento, uma vez que apreciamos apenas trabalhos dos tipos tese e dissertação e delimitamos nossas fontes de pesquisa.

Letramento Racial Crítico e Lei nº 10.639/2003: o estado do conhecimento como passo inicial

Nosso interesse na produção deste estudo versa como ponto de partida para vislumbrarmos o panorama de produção acerca das temáticas Letramento Racial Crítico (LRC) e Lei nº 10.639/2003. Tais assuntos estão envolvidos em nossa pesquisa de mestrado, intitulada Letramento Racial Crítico: um estudo das experiências docentes por meio de narrativas do ensino médio de uma escola pública. Esse mapeamento é de grande relevância para criarmos aportes teóricos e epistemológicos que nos levarão a ter condições sistêmicas e argumentativas para relacionar o trabalho com a Lei nº 10.639/2003 à abordagem do Letramento Racial Crítico.

Sancionada em janeiro de 2003, a Lei n° 10.639/2003 (Brasil, 2003) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9.394/1996 (Brasil, 1996) –, ao incluir a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo da educação básica. De acordo com Gomes (2010, p. 20), essa lei

[...] representa uma importante alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por isso, o seu cumprimento é obrigatório para todas as escolas e sistemas de ensino. Estamos falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional.

Como legislação, a Lei n° 10.639/2003 introduziu um novo corpo na cultura escolar, de modo que questões até então silenciadas passaram a ser discutidas, dialogadas e ensinadas nas instituições escolares, agora por motivo de força maior – uma lei –, que fez com que discussões sobre questões étnico-raciais se tornassem parte do cotidiano da escola.

Para inserir as temáticas relacionadas a essa legislação nas escolas, foi realizada uma força tarefa, tanto do poder público como dos profissionais de educação, regularizada por meio da elaboração de diretrizes, produção de materiais, criação de cursos para formação profissional, entre outras ações. Muitos esforços foram feitos para a efetivação dessa legislação; porém, o que se percebe, diante de quase duas décadas da sanção da lei, é que o caminho para a construção de uma equidade racial ainda é longo e penoso e está longe de ser plenamente alcançado.

O currículo metamorfoseado pela lei faz parte relevante da escola, já que é nesses lócus que oficialmente se oferta a educação escolar ou, em outras palavras, o ensino científico, o qual se materializa no espaço mais importante da instituição: a sala de aula, local do saber por excelência e palco de relações, interações, construções e desconstruções. Seus atores principais, professor e aluno, vivem no

devir constante de formação de saberes epistemológicos, identitários e de mundo. Nesse espaço, onde tudo acontece (ou não), o currículo se transforma em conhecimento; por isso, faz-se necessário compreender como esse currículo ou esses conhecimentos vêm sendo construídos, principalmente no tocante à Lei nº 10.639/2003.

Para a autora,

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

O Letramento Racial Crítico parte do pressuposto de que as discussões desses conceitos balizam a formação de sujeitos proativos, conscientes das relações sociais e capazes de agir e interagir socialmente e politicamente (Oliveira, 2019). Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho com a referida lei deve considerar esses conceitos criticamente e levar o sujeito para uma construção de si e do outro em uma interação de (re)conhecimento mútuo de suas identidades e de seus papéis sociais. Assim, como afirmam Costa e Souza (2021, p. 163):

[...] o letramento racial crítico possibilita um olhar mais reflexivo sobre as relações étnico-raciais de modo específico no contexto escolar, pois convida a refletir sobre as práticas de racismo que ocorrem nesses espaços e muitas vezes são naturalizadas.

Portanto, o estado do conhecimento é necessário para nos direcionar às teorizações e pesquisas existentes sobre a temática em evidência, possibilitando um aprofundamento sistêmico e epistemológico, que contribuirá para uma otimização do aporte teórico, facilitando, assim, a condução da pesquisa de mestrado em andamento.

A bússola metodológica

Com o intuito de inventariar e analisar teses e dissertações que abordam a Lei n° 10.639/2003 pelo viés do LRC¹, mantendo a rigorosidade metodológica necessária, realizamos a escolha de critérios que nortearam todo o desenvolvimento do nosso trabalho de construção do estado do conhecimento. Os critérios, expostos no quadro 1, explicitam como a pesquisa foi direcionada, por meio da apresentação dos bancos de dados consultados, dos descritores utilizados, do recorte temporal adotado e das condições de exclusão e inclusão de produções.

Quadro 1 – Critérios norteadores da investigação

Critérios norteadores da investigação	
Objetivo	Investigar as produções que teorizam sobre a Lei n° 10.639/2003 pelo viés do LRC.
Tipos de Trabalhos	Teses e dissertações.
Equações da pesquisa	“Letramento Racial Crítico”; “Lei 10.639/03”; “Letramento Racial Crítico and Lei 10.639/03”; “letramento Racial Crítico and Ensino Médio”; “Lei 10.639/03 and Ensino Médio”.
Âmbito da pesquisa	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES ² ; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ³
Critérios de inclusão	(1) Publicações feitas no recorte temporal de 2012 a 2022; (2) Produções que tenham como objetos de pesquisa principais a lei e o LRC ou apresentem um dos termos com enfoque no Ensino Médio; (3) Grande área de Ciências Humanas (área de Educação).
Critérios de exclusão	(1) Publicações fora do marco temporal; (2) Publicações que abordem os objetos de nossa pesquisa de forma isolada; (3) Trabalhos que, ao discutir o LRC, não tenham Aparecida de Jesus Ferreira como referência principal.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

¹ Usaremos a sigla LRC para nos referirmos ao Letramento Racial Crítico.

² Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 out. 2022.

³ Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 out. 2022.

O primeiro banco de dados selecionado para essa produção foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por compreendermos sua importância e amplitude, uma vez que facilita o acesso às produções realizadas nos programas de pós-graduação de todo o país, tendo, assim, abrangência nacional. O segundo banco de dados escolhido foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma vez que, conforme elucidado em seu próprio site, esse repositório

contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação (IBICT, 2022).

Nessa senda, cabe-nos dizer que ambos os bancos consultados norteiam pesquisadores, principalmente de pós-graduação, fato que por si só já justifica nossa escolha. Outro fato que deve ser ressaltado é nosso marco temporal de 2012 a 2022, período significativo, visto que a abordagem de interesse deste trabalho, ou seja, o LRC, começa a tomar forma e ser objeto de investigações e estudos no Brasil nesse período. Destaca-se, principalmente, a Professora Aparecida de Jesus Ferreira, nossa principal referência, o que justifica nossa exclusão por teses e dissertações que dialogam sobre o referido termo sem considerá-la como referência primeira.

Resultados: panorama das produções

Ao iniciar a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi inserido o conceito principal da nossa investigação de mestrado – Letramento Racial Crítico – dentro de aspas e sem filtro

nenhum, somente para ter uma ideia do total de trabalhos realizados a partir da inserção do termo no Brasil. Os resultados encontrados são apresentados no quadro 2.

Quadro 2 – Resultado quantitativo da busca do descritor “Letramento Racial Crítico” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Trabalhos com o descritor “Letramento Racial Crítico” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES							
Tipo de trabalho				Ano de publicação			
Dissertação	Tese	2017	2018	2019	2020	2021	2022
9	3	1	1	2	1	4	3

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como suspeitávamos, esses estudos ainda são bastante incipientes, o que pode ser comprovado pelo fato de que apenas 12 (doze) produções foram encontradas, como mostramos no quadro 2. Destas, 9 (nove) são dissertações de mestrado e 3 (três) são teses de doutorado. A suspeita se fundamenta na leitura, realizada previamente a essa ação investigativa, do capítulo de livro intitulado de “Mapeamento sobre letramento racial crítico: um Estado da Arte”, publicado por Aline Santos Costa e Ester Maria de Figueiredo Souza, no ano de 2021. As autoras fizeram um levantamento dos trabalhos relacionados com o LRC e a linguagem no processo de construção das identidades sociais e também encontraram um quantitativo tímido para esse descritor. Esse fato nos leva a concordar com Costa e Souza (2021), que ressaltam a relevância e a necessidade de pesquisas na área, tendo em vista as poucas produções existentes.

Devido ao número pouco expressivo de trabalhos, todos foram selecionados para uma posterior análise. Na sequência, realizamos novas buscas, com os demais descritores, filtros e combinações apresentados no quadro 1. Os resultados quantitativos dessa busca são mostrados no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Resultado da busca com os demais descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritor “Lei 10.639/03”: 702 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
599	103
Descritor “Lei 10.639/03 and Letramento Racial Crítico”: 28 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
28	0
Descritor “Lei 10.639/03 and Ensino Médio”: 101 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
95	06

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, percebemos que o descritor “Lei 10,639/03” foi o que apresentou maior quantitativo de trabalhos, sendo 599 dissertações e 103 teses. No entanto, em combinação com o descritor “Letramento racial crítico”, observamos uma redução bem significativa na quantidade de trabalhos, apresentando apenas 28 produções, diferentemente do descritor “Lei 10.639/03 and ensino médio”, em que a quantidade se expressa em 101 pesquisas. Já com o descritor “Letramento Racial Crítico and Ensino Médio”, nenhum trabalho foi encontrado.

Em seguida, nossa próxima etapa foi a busca por trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) na qual realizamos o mesmo processo com descritores e filtros. Nesse banco de dados, como mostrado no quadro 4, a busca pelo descritor “Letramento Racial Crítico” demonstrou um quantitativo ainda mais tímido, com apenas 6 (seis) publicações.

Quadro 4 – Resultado quantitativo da busca do descritor “Letramento Racial Crítico” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Descritor “Lei 10.639/03”: 702 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
599	103
Descritor “Lei 10.639/03 and Letramento Racial Crítico”: 28 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
28	0
Descritor “Lei 10.639/03 and Ensino Médio”: 101 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
95	06

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse total de 6 (seis) trabalhos, percebemos que 4 (quatro) deles também estão presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ou seja, encontramos apenas 2 (dois) trabalhos diferentes listados na BDTD; por isso, achamos prudente separá-los para uma futura análise. Posteriormente, ao verificarmos os títulos com mais cautela, constatamos que esses dois trabalhos também foram listados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no descritor “Lei 10.639/03”, confirmando sua importância para nossa análise.

Seguindo os mesmos passos da busca no banco anterior, passamos para os próximos descritores, cujos resultados estão apresentados no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Resultado da busca com os demais descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Descritor “Lei 10.639/03”: 14 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
14	0
Descritor “Lei 10.639/03 and Ensino Médio”: 6 trabalhos	
Tipo de trabalho	
Dissertação	Tese
6	0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme mostrado no quadro 5, foram encontradas 14 (catorze) publicações com o descritor “lei 10.639/03” e apenas 6 (seis) com o descritor “lei 10.639/03 and ensino médio”. A busca pelos descritores “Letramento Racial Crítico and Lei 10.639/03” e “Letramento Racial Crítico and Ensino Médio”, por sua vez, não apresentou resultados.

Na construção do corpus do trabalho

Apesar da pequena quantidade de trabalhos, grande parte deles ressalta a ausência de um resultado eficaz ao longo dos dezenove anos da implementação da Lei nº 10.639/2003, visto que é nítida a falta de equidade racial na educação e na sociedade como um todo. Dentre os trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico, foram escolhidas cinco produções para uma análise mais aprofundada. Tais estudos têm como eixo epistemológico a compreensão de que a implementação da lei deve ser feita por meio de trabalhos que realmente abarquem uma educação antirracista. Isso demanda metodologias e abordagens problematizadoras e críticas, que conscientizem todos os atores sociais que fazem parte do cenário das instituições educacionais e os direcionem a uma mudança de paradigma.

Como a quantidade de publicações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações (BDTD) apresentou-se pouco singular, direcionamo-nos para a análise de todas as obras encontradas a partir dos descritores. O objetivo dessa análise foi verificar a relação entre o Letramento Racial Crítico e a Lei nº 10.639/2003, dando preferência para publicações que tivessem como campo de investigação a última etapa da educação básica, ou seja, o Ensino Médio. Para melhor organização, fizemos as leituras dos títulos, resumos e sumários das dissertações e teses selecionadas e, assim, partimos para a escolha das produções que mais se aproximassem de nossa pesquisa de mestrado em andamento. Diante disso, decidimos categorizar os trabalhos segundo os descritores utilizados na busca, como pode ser visto no quadro 6.

Quadro 6 – Quantidade de trabalhos escolhidos para cada descritor para primeira análise

Descritores	Quantitativo
“Letramento Racial Crítico”	12
“Lei 10.639/03”	2
“Letramento Racial Crítico and Lei 10.639/03”	2
“Lei 10.639/03” and Ensino Médio”	7
“Letramento Racial Crítico and Ensino Médio”	0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essa seleção nos apresentou um total de 20 produções, entre teses e dissertações, vislumbrados nos dois bancos de dados consultados. Diante disso, deslocamo-nos para a etapa seguinte da pesquisa.

Letramento Racial Crítico: eis a questão

Como mencionado anteriormente, a pouca quantidade de trabalhos com o descritor “Letramento Racial Crítico” nos levou a fazer uma verificação das 12 produções encontradas nos dois bancos de dados consultados. Porém, ao efetuarmos a primeira categorização, constatamos que 4 (quatro) dos trabalhos listados com o referido descritor já foram analisados pelas autoras Costa e Souza (2021), em um

texto citado no início de nossa reflexão. Mesmo contendo um enfoque diferente do nosso, levaremos em consideração o aprofundamento já realizado pelas autoras, por entendermos que já houve uma sistematização de alguns dos trabalhos elencados por nós, os quais são apresentados no quadro 7.

Quadro 7 – Produções já analisadas pelas autoras Costa e Souza (2021)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Marivete Souta	Dissertação	“Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?”: um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes	2017	Investigar “[...] como as(os) alunas(os) negras(os) e brancas(os) de um colégio da rede pública estadual do Paraná expressam suas identidades étnico-raciais por meio da produção de relatos autobiográficos” (Souta, 2017, p. 7).
Samanta dos Santos Alves	Dissertação	Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas	2018	“[...] compreender o papel dos professores regentes de Sala de Leitura no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro para a promoção do Letramento Racial Crítico” (Alves, 2018, p. 10).
Keila de Oliveira	Dissertação	Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil: os primeiros livros são para sempre	2019	“[...] compreender de que maneira o livro de Literatura Infantil pode contribuir na promoção do Letramento Racial Crítico (LRC) e na percepção das crianças com relação à sua identidade racial, a partir da visão das/os professoras/es” (Oliveira, K., 2019, p. 6).
Elivan Aparecida Ribeiro	Dissertação	“Ela parece a empregada da minha casa”: a relevância do Letramento Racial Crítico para a formação docente	2019	Investigar “[...] as relações raciais e os discursos étnico-normativos que circundam nos ambientes escolares, aos quais se integram os núcleos de formação de professores” (Ribeiro, 2019, p. 4).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Cabe salientar que tais pesquisas são pertinentes, uma vez que têm como objeto primordial o LRC, mas, como já dito acima, não nos aprofundaremos em seus escritos, por concordarmos com as reflexões já realizadas pelas autoras anteriormente citadas.

Dessarte, nosso processo continuou com base nos 8 (oito) trabalhos restantes, que têm como objeto principal o LRC e discutem como a Lei n° 10.639/2003 deve ser trabalhada para que questões associadas às relações étnico-raciais possam ser discutidas, ensinadas e dimensionadas nas escolas, de forma a efetivar uma educação antirracista. Essas produções estão apresentadas no quadro 8.

Quadro 8 – Produções que apresentam o descritor “Letramento Racial Crítico”

(continua)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Carolina Angélica Ferreira Netto	Dissertação	Por uma educação antirracista: o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras	2018	“[...] investigar a abertura de diálogo dentro do ambiente escolar sobre racismo e práticas discriminatórias, utilizando um laboratório de Teatro do Oprimido com meninas do 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental de uma escola do município de Duque de Caxias, livremente inspirado no Teatro das Oprimidas, que a Rede Ma(g)dalena Internacional de Teatro das Oprimidas propõe” (Netto, 2018, p. 13).
Carolina Cavalcanti do Nascimento	Tese	Educação das Relações Étnico-Raciais: Branquitude e Educação das Ciências	2020	“[...] investigar as implicações das percepções de professoras e professores sobre o significado de ser branca(o) para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, busca identificar a relação entre <i>branquitude</i> e eurocentrismo na educação e analisar os efeitos da <i>branquitude</i> para a educação das ciências” (Nascimento, 2020, p. 9).

(continua)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Valeria Câmara da Silva	Dissertação	Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes	2021	“Verificar, por meio das narrativas autobiográficas, a percepção de raça e de gênero das alunas do 3º ano do Curso de Formação de Docentes” e “confeccionar Unidade Didática Bilingue com sugestões de atividades relacionadas à raça e gênero que auxilie nas práticas pedagógicas e na formação docente das alunas do Curso de Formação de Docentes” (SILVA, 2021, p. 21).
Samantha Schäfer	Dissertação	Letramento racial crítico: o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó” em uma proposição didática	2021	Analisar o Letramento Racial Crítico (LRC) dentro da literatura infantil para trabalhar identidades de raça a partir do livro “O mundo no Black Power de Tayó”.
Joelma Silva Santos	Tese	Black Matters Matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau “formação de professores/as de inglês”	2021	“[...] elencar conteúdos teórico-metodológicos para abordagem das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana na formação de professores/as de inglês” (SANTOS, 2021, p. 9).
Juliana Anunciação Almeida	Tese	As relações raciais e as identidades sociais de negros/as partindo das margens para o centro: problematizando as interações a favor do letramento racial crítico propiciadas pelo uso de uma unidade didática de inglês	2021	“[...] analisar como e se o engajamento em letramento racial crítico (FERREIRA, 2015) foi mobilizado nas e a partir das interações com a unidade e em que medida elas contribuíram ou não para a reflexão da professora sobre a problematização das identidades sociais de negros/as em sua prática docente. Enfocando uma educação racial crítica e uma perspectiva sociointeracional de ensino aprendizagem (FILIO, 2016a)” (ALMEIDA, 2021, p. 8).

(conclusão)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Joice da Silva Pedro Oliveira	Dissertação	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil	2022	“[...] compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial, o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na educação infantil” (OLIVEIRA, J., 2022, p. 7).
Luara Rodrigues Real	Dissertação	Professoras universitárias negras de língua inglesa do Brasil e o letramento racial crítico: práticas subversivas em narrativas autobiográficas	2022	“[...] responder como cinco professoras de língua inglesa de instituições públicas de ensino superior, de cinco regiões diferentes do país, entendem a relação entre suas identidades, atuações e a subversão que representam” (REAL, 2022, p. 7).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como já explicitamos, todos esses trabalhos abordam, de alguma maneira, a relação entre o LRC e a Lei nº 10.639/2003. O que os diferencia é o grau de relevância dado a cada um dos termos, visto que algumas pesquisas dão maior ênfase à lei e outras ao LRC. Um outro ponto que percebemos diz respeito ao campo empírico, uma vez que grande parte dessas produções aborda a relevância da formação docente na perspectiva das relações étnico-raciais, ao passo que outras ressaltam a importância do trabalho com as literaturas negras, sem, contudo, analisar práticas pedagógicas no Ensino Médio. Vale ressaltar que, nesse descritor, não encontramos nenhum trabalho que fizesse jus à totalidade dos quesitos de inclusão de nossa pesquisa, mas, mesmo assim, escolhemos alguns para apreciação, uma vez que a base teórica de Aparecida de Jesus Ferreira configura um ponto relevante para nossa investigação.

Lei nº 10.639/2003: nosso ponto de largada

Diferentemente do descritor anterior, para o qual não houve a necessidade do uso de filtros, tendo em vista as poucas produções existentes, a Lei nº 10.639/2003, com seus dezenove anos de existência e um arcabouço significativo de discussões e enfrentamentos teóricos já produzidos, demandou a obrigatoriedade de filtros na tentativa de mapear os trabalhos mais recentes e adequados aos nossos objetivos. Das mais de 700 teses e dissertações encontradas nas buscas dos bancos consultados, selecionamos apenas 2 (duas) pesquisas, as quais apresentam esse assunto em seu título, palavras-chave, resumo e/ou sumário. Os trabalhos selecionados foram: **Práticas e representação da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura**, da autora Márcia Moreira Pereira, e **Projeto 20 de novembro: contribuindo no despertar de consciências**, do pesquisador Héerson Felipe Haag.

Com base no descritor “Letramento Racial Crítico *and* Lei 10.639/03”, por sua vez, selecionamos 6 trabalhos, mencionados no quadro 9, abaixo.

Quadro 9 – Produções que apresentam o descritor
“Letramento Racial Crítico *and* Lei 10.639/03”

(*continua*)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Nívea Maria de Araújo Santana	Dissertação	A lei 10.639/03, história e interculturalidade: reflexões sobre o papel das práticas educacionais nas construções identitárias e alteritárias dos/as alunos/as do ensino normal médio	2016	Compreender em que medida as práticas educativas vivenciadas pelos/as alunos/as, após a promulgação da Lei 10.639/03 foram capazes de influenciar suas construções identitárias e alteritárias, em especial com relação à questão cor/raça.
Rubia Caroline Janz	Dissertação	Lei 10.639/03: o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira?	2016	Verificar se o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem alcançado os resultados a que se propõe, a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003.

(conclusão)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Elaine Aparecida Mani	Dissertação	Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da lei 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo	2018	Analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei n° 10.639/2003, a partir práticas pedagógicas em uma escola pública de Ensino Médio do interior de São Paulo.
Paula Anunciação Silva	Dissertação	A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica	2019	Verificar qual a realidade na prática de professores e professoras da disciplina de História, em relação ao ensino da história e cultura africanas e afro-brasileiras, quais subsídios eles e elas dispõem para que sua atuação, seja significativa ou não, na formação do conhecimento de alunos e alunas que estão sob sua responsabilidade.
Jaqueline de Souza Gomes	Dissertação	Por uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no ensino profissional e tecnológico no instituto federal fluminense	2020	Refletir sobre a importância da educação afro-brasileira e da cultura africana no contexto do ensino profissional e tecnológico como instrumento de inserção cultural e combate à intolerância religiosa e investigar se uma instituição de ensino, dessa modalidade educacional insere em seu Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio os preceitos da Lei n° 10.639/2003 quanto à promoção da tolerância étnico-racial, cultural e religiosa.
Silvana Reis da Silva Cerqueira	Dissertação	Ensino de história e cultura afrobrasileira: saberes e práticas com a lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira	2020	Investigar as implicações provocadas pela inserção da Lei n° 10.639/2003 nos saberes e práticas docentes desenvolvidos no âmbito do ensino de História.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De forma geral, as investigações apontadas no quadro acima versam sobre o andamento do trabalho com a Lei nº 10.639/2003. O que nos provoca, neste momento, é vislumbrar os diálogos e as reflexões fomentadas por essas produções. Por oportuno, vale esclarecer que o descritor “Lei 10.639/03 *and* ensino médio” computou mais de uma centena de trabalhos na somativa dos dois bancos consultados; porém, como *prima* verificação, foram elencados 7 (sete) pesquisas para uma apreciação mais contundente. Essas pesquisas estão apresentadas no quadro 10.

Quadro 10 – Produções que apresentam o descritor
“Lei n.º 10.639/03 and Ensino Médio”

(*continua*)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Márcia Moreira Pereira	Dissertação	Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de literatura	2012	Verificar como o ensino da literatura africana lusófona pode ou não auxiliar na aplicação plena da lei 10.639/03 e, conseqüentemente, na assimilação dos conteúdos relacionados à cultura africana e na conscientização das questões étnico-raciais na sociedade
Luci Maria da Silva	Dissertação	A temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções docentes na escola de referência em ensino médio estadual de Pernambuco	2015	Discutir algumas ideias sobre a formação do corpo docente e suas percepções em Relação à temática: “História e Cultura Afro-Brasileira”, tanto na prática quanto na teoria dentro da escola pública de Referência em Ensino Médio Estadual de Pernambuco.
Cláudia Maria de Jesus Castro	Dissertação	Jovens e tambores: preconceitos da religião afro-brasileira no contexto escolar	2017	Ensino e identidades: um estudo sobre as mulheres negras na escola

(conclusão)

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)
Jacob Hemanuelle Di Lara Siqueira	Dissertação	Ensino e identidade: um estudo sobre as mulheres negras na escola	2017	Elaborar uma sequência didática para a disciplina de Educação Física com o tema “Mulher Negra no Futebol”, voltados para a formação humana e o combate aos diversos tipos de violência e preconceitos praticados contra a população negra em específico as mulheres negras.
Elaine Aparecida Mani	Dissertação	Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da lei 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo	2018	Analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei 10.639/03, a partir práticas pedagógicas em uma escola pública de Ensino Médio do interior de São Paulo
Franz Carlos Oliveira Lopes	Tese	O currículo de educação física na ótica das relações étnico-raciais: a prática pedagógica de professores da diretoria regional do Campo Limpo	2020	Entender as práticas pedagógicas organizadas por professores que passaram pela formação relativa ao tema étnico-racial ofertado pela DRE-CL, ou pela SME de Campo Limpo SP, e materializaram suas ações no componente de Educação Física. P
Paula Anunciação Silva	Dissertação	A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica	2020	Compreender s como professores e professoras percebem e introduzem conteúdos referentes a lei n° 10.639/03 em suas práticas pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Percebemos que todos os trabalhos apresentados com o descritor acima fazem discussões pertinentes à temática de nosso estudo. No entanto, nosso interesse específico é direcionado para as práticas dos docentes no Ensino Médio, sendo este nosso ponto de partida para

selecionarmos a produção que seguiria para a etapa posterior. Com o descritor “Letramento Racial Crítico *and* Ensino Médio” não foi encontrado nenhum trabalho nos dois bancos consultados. Assim, partimos para a seleção dos trabalhos que seriam apreciados com mais finco. Nessa etapa, a partir da leitura dos títulos, objetivos, resumos e sumários, elegemos os trabalhos que seriam analisados de forma mais próxima, encaminhando-nos para a leitura completa da obra. Finalizada a etapa de seleção e organização dos trabalhos coletados, compete enveredar para um caminho de leituras mais complexas, com vistas a fomentar explicações que justifiquem a nossa pesquisa.

Análise dos trabalhos: o que atestam as pesquisas?

Após a leitura de tantos títulos, resumos e objetivos, percebemos que grande parte das produções destaca a importância do processo de formação de professores em uma perspectiva das relações étnico-raciais. Constatamos, também, que muitos trabalhos abordam a literatura negra, mas priorizam a Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, trabalhos que discutem as práticas docentes em relação com a Lei nº 10.639/2003, de forma quase unânime, têm como foco o componente curricular de História. Não se pode negar que, apesar de muitos desses trabalhos enveredarem por um campo empírico diferente do nosso, suas inquietações e discussões são interessantes e pertinentes, o que nos levou a aceitá-los em nosso estudo.

Uma outra questão que provocou nossa atenção diz respeito ao referencial teórico utilizado, uma vez que nossa pesquisa tem como principal referência a professora Aparecida de Jesus Ferreira, pioneira em abordar o conceito de Letramento Racial Crítico no Brasil. Notamos que alguns trabalhos não a citam ou fazem referências de forma bem sutil ou secundária, ao passo que outras produções fazem o uso do termo sem as devidas conceituações. Esses trabalhos foram, assim, excluídos de nossa seleção.

A partir dessas reflexões, elegemos 5 (cinco) pesquisas para nossa análise, apresentadas no quadro 11.

Quadro 11 – Produções selecionadas para análise

Autor(a)	Tipo	Título	Ano	Objetivo(s)	Aporte(s) teórico(s)
Nívea Maria de Araújo Santana	Dissertação	A lei 10.639/03, história e interculturalidade: reflexões sobre o papel das práticas educacionais nas construções identitárias e alteritárias dos/as alunos/as do ensino normal médio	2016	Compreender em que medida as práticas educativas vivenciadas pelos/as alunos/as, após a promulgação da Lei 10.639/03, foram capazes de influenciar suas construções identitárias e alteritárias, em especial com relação a questão cor/raça.	Hall (2006, 2014); Quijano (2005); Silva (2014); Woodward (2014); Chartier (1990) e Oliveira (2015).
Elaine Aparecida Mami	Dissertação	Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da lei 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo	2018	Analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei 10.639/03, a partir de práticas pedagógicas em uma escola pública de Ensino Médio do interior de São Paulo.	Silva (2010); Moreira (2006); Candau (2008); Hall (2003, 2006); Appiah (1997); Muranga (2004) e Gomes (2012).
Samantha Schäfer	Dissertação	Letramento racial crítico: o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó” em uma proposição didática	2021	Analisar o Letramento Racial Crítico (LRC) dentro da literatura infantil para trabalhar identidades de raça a partir do livro “O mundo no Black Power de Tayó”.	Gomes (2005); Muniz (2010); Melo (2015); Ferreira (2014, 2016, 2017); Soares (2004); Klérman (2014); Street (2018); Ladson-Billings (2001); Coelho (2000); Debus (2017); Hunt (2010); Rosenberg (1985) e Zilberman (1987).
Joelma Silva Santos	Tese	Black Matters Matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau “formação de professores/as de inglês”	2021	“[...] elencar conteúdos teórico-metodológicos para abordagem das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana na formação de professores/as de inglês” (SANTOS, 2021, p. 9).	Ladson-Billings (2006); Ferreira (2006, 2007, 2011, 2014, 2015); Solórzano e Yosso (2009); Mendes (2007, 2008); Walsh, (2009); Mosley (2010); Jenkins (2015); Duboc (2020) e Siqueira (2020).
Herson Felipe Haag	Dissertação	Projeto 20 de novembro: contribuindo no despertar de consciências	2021	Trabalhar com livros (literários), cuja temática central aborda a questão do negro no Brasil, explorar a apresentação das obras promovendo uma reflexão sobre a questão da identidade exposta nelas e a herança do reflexo histórico que elas retratam.	Ferreira (2015); Souza (2011); Horn e Staker (2015); Cosson (2018) e Lévy (2015).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nossa primeira escolha – a dissertação produzida por Nivea Maria de Araújo Santana, intitulada **A lei 10.639/03, história e interculturalidade: reflexões sobre o papel das práticas educacionais nas construções identitárias e alteritárias dos/as alunos/as do ensino normal médio** – tem como objetivo compreender “em que medida as práticas educativas vivenciadas pelos/as alunos/as, após a promulgação da Lei 10.639/03, foram capazes de influenciar suas construções identitárias e alteritárias, em especial com relação a questão cor/raça” (Santana, 2016, p. 19). A dissertação é composta por 3 capítulos. No primeiro deles, a autora faz uma reflexão sobre a lei no contexto da interculturalidade, ou seja, confronta uma hegemonia anunciativa da instituição escolar, que pauta em uma homogeneidade de corpos, a qual nunca existiu, mas se fazia crer pelo discurso. Santana (2016) ressalta que, hoje, o trato tem que ser dado com a diferença, ou melhor, com as diferenças, mas não de forma mítica, estereotipada ou utópica, e sim de forma dialogada, problematizada. Dessa forma, o diferente tem que ser valorizado como a situação normal da escola, a alteridade tem que fazer parte da relação cotidiana, e o discurso inflamado com eloquência tem que ser o de todos, e não o de uns.

Em seguida, explana o seu caminho metodológico, no qual destaca a natureza qualitativa, a estratégia de pesquisa-ação e o uso da técnica de grupo focal, além da observação e aplicação de um questionário semiestruturado para conhecer o perfil dos sujeitos, ou seja, dos alunos concluintes do Curso Normal Médio. Por fim, Santana (2016) realiza uma reflexão analítica dos resultados obtidos, embasando-os com a fundamentação teórica, com clareza e objetividade. A autora também comenta sobre a importância de promover ações que visem a uma educação que promova o diálogo com a heterogeneidade, potencializando as diferenças, principalmente na sala de aula, o que torna necessário o fomento de programas de formação continuada para docentes, que permitam os debates sobre a pluralidade cultural do Brasil.

Um dos pontos da pesquisa de Santana que nos chamaram a atenção diz respeito à natureza da sanção da Lei nº 10.639/2003, ao afirmar que:

Essa expectativa, no entanto, não nos deixava esquecer que, em se tratando de um instrumento político, tanto a Lei quanto as Diretrizes Curriculares representavam uma iniciativa de mudança verticalizada e hierarquizada e que, apesar de ter sido aprovada pelo Congresso Federal com a ausência de debates, dentro do campo acadêmico, bem como junto aos diretamente envolvidos com a escola básica, os professores, tornou obrigatório o ensino de uma matéria [...] (Santana, 2016, p. 16).

Discordamos dessa posição, por entendemos que a lei foi criada a partir de diálogos com os movimentos negros, ou seja, foi cunhada em conjunto com representantes que realmente viveram e vivem as marcas excludentes do racismo e são depositários fiéis de suas próprias histórias, além de serem os mais interessados na promoção da lei. Os movimentos negros são compostos por profissionais e intelectuais das mais diversas áreas, inclusive educadores, configurando, assim, um debate político e sócio-histórico entre governo e sociedade civil. Diante disso, destacamos que, apesar de o governo não ter debatido essas questões com a escola ou com o meio acadêmico, o fez com os ciclos que mais compreendiam a emergência da questão: os movimentos negros; portanto, não devemos desconsiderar sua relevância nesse contexto.

Conforme Santana (2016), um dos entraves no trabalho com a lei é a falta de formação docente. Entendemos que os docentes são os responsáveis por materializar o ensino dessas temáticas; no entanto, ressaltamos a dificuldade de esses profissionais discutirem e dialogarem sobre assuntos que, no início do século XXI, ainda eram, em grande medida, alheios a muitos profissionais da educação, desprovidos de qualquer formação nesse tema. Nesse sentido, é importante considerar que, mesmo depois de passados tantos anos da criação da referida lei,

muitos educadores ainda não conseguem cumprir com maestria essa função, devido à sua natureza complexa, diante de uma sociedade subalterna ao racismo.

No decorrer do texto, Santana (2016) dialoga com vários teóricos sobre conceitos inerentes à lei, além de fazer uma contextualização e uma reflexão sobre os desafios de pensar uma educação intercultural na escola tradicional. Nesse contexto, a autora discute a nova roupagem escolar que chegou com o processo de globalização, em que grupos minoritários e socialmente excluídos foram inseridos na instituição, bem como os processos tecnológicos, os quais criaram uma nova forma de interação nesse espaço. Para isso, Santana (2016) apresenta um percurso historiográfico da escola e da profissão docente de forma crítica, principalmente no tocante ao século XX, explicitando as abordagens das LDB trazidas dentro deste contexto. A autora também dialoga sobre a classificação a partir da territorialidade, ampliando a discussão e relacionando as questões sociais às questões raciais.

Por fim, Santana (2016) conclui que a Lei nº 10.639/2003, apesar de sua relevância e de seu caráter transformador, ainda está longe de ser trabalhada com eficiência na conduta de uma educação intercultural que leve ao reconhecimento e à ressignificação das identidades nos espaços escolares. Ela reconhece, porém, que, mesmo distante do ideal no seu primo objetivo, houve pelo menos a promoção de discussões sobre temáticas que antes eram silenciadas, o que já é um avanço. Em sua conclusão, a autora ressalta, ainda, a emergência de se diminuir os espaços desiguais nas relações socioculturais.

Dando sequência às análises das produções selecionadas, comentamos sobre a dissertação intitulada **Educação das relações étnico-raciais na escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da lei 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo**, da autora Elaine Aparecida Mani, defendida em 2018 na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Essa pesquisa, localizada

pelo descritor “Lei 10.639/03 *and* ensino médio”, objetiva analisar o grau de implementação e enraizamento da Lei nº 10.639/2003, a partir de práticas pedagógicas realizadas em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do interior de São Paulo, assim como identificar as principais dificuldades e os desafios encontrados pelos professores e gestores para a sua implementação (Mani, 2018).

A dissertação é dividida em quatro capítulos, iniciando com a historiografia da lei, na qual a pesquisadora faz uma avaliação de seus resultados diante dos 15 anos já percorridos de sua implementação. Destarte, discute sobre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, associando temáticas e problemáticas ligadas à legislação, como o multiculturalismo na educação, a diversidade, a identidade, a etnia e o racismo, relacionando esses temas ao caráter democrático da última constituição brasileira. No próximo capítulo, Mani (2018) faz uma avaliação da implementação da lei de forma geral e, de forma mais aprofundada, na instância local.

Quanto à metodologia, Mani (2018) explica que seu trabalho é uma pesquisa bibliográfica, uma vez que, além dos teóricos que discutem o assunto, tem com base documentos oficiais e escolares. A autora acrescenta que sua pesquisa é, também, um estudo de caso, uma vez que o lócus da investigação foi uma escola pública de Ensino Médio Técnica (ETEC). A coleta de dados foi realizada por meio de observação não participativa, registros de diário de campo e fotográficos, além de entrevistas semiestruturadas com docentes, coordenação pedagógica e profissional responsável pelo projeto da feira “Africanidades”, onde ocorreu, ainda, discussão com grupos de alunos e acompanhamento da feira. A partir de sua análise de dados, Mani (2018, p. 180) oferta, como produto, um projeto de intervenção, que, nas palavras da autora, “[...] tem a finalidade de servir de modelo de ação para a escola avaliada e para as demais escolas que ainda não conseguiram implementar a Lei 10.639/03 ou que a implementam com dificuldade”.

Segundo a pesquisadora, o projeto foi idealizado a partir dos resultados dos dados analisados, os quais comprovaram um baixo grau de enraizamento da lei pela instituição investigada. Assim, Mani (2018, p. 182) aponta como entraves:

[...] gestão autoritária e centralizadora; trabalho solitário e/ou personalizado, centralizado em um único professor e o não envolvimento da equipe escolar, da gestão, dos funcionários, dos professores e da comunidade a que escola serve; ausência da temática proposta pela Lei no currículo escolar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nos planejamentos escolares, como eixo orientador das práticas pedagógicas; ausência na formação inicial e continuada a respeito da temática da educação étnico-racial; materiais didáticos não adaptados aos propósitos da Lei; escassez de ações das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação voltadas para a implementação da Lei e para o fomento de atividades que tornem-se enraizadas no ambiente escolar; e, talvez, a dificuldade mais difícil de se vencer: a necessária alteração na estrutura e no imaginário social, cultural, político, pedagógico dos atores envolvidos.

Diante do resultado descrito pela autora, ela sugere um projeto de intervenção que tem como finalidade auxiliar a instituição escolar a implementar a Lei nº 10.639/2003 com maior êxito. Mani (2018) enfatiza que não seria possível, em um único projeto, sanar todas as dificuldades, uma vez que alguns entraves perpassam por ações de outras instituições e instâncias, como a Secretaria de Desenvolvimento e o MEC, por exemplo. Portanto, o projeto sugerido na dissertação aqui analisada visa a fazer uma adaptação curricular em alguns componentes curriculares da instituição, a fim de incluir conteúdos que poderiam ser abordados dentro das temáticas gerais ou subtemas já propostos no currículo atual da escola. Assim, a pesquisadora justifica que

Embora tenhamos constatado que o currículo para o Ensino Médio da Etec ainda não contempla de forma efetiva e de maneira totalmente condizente com os preceitos das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004a), a observação de campo e os dados obtidos indicam que, com o processo de adaptação desse documento, tais preceitos serão incluídos de modo adequado, aproximando a prática da teoria. Assim, a adaptação curricular aos propósitos da Lei e a inclusão efetiva da temática étnico-racial nas atividades curriculares poderão favorecer a sustentabilidade das práticas já desenvolvidas na escola (Mani, 2018, p. 183).

Diante disso, Mani (2018) apresenta sua proposta por meio de uma tabela, que exhibe, de forma organizada, todo o planejamento do projeto, incluindo temas, subtemas, propostas e habilidades para os componentes de Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia e Matemática. Com isso, a autora fornece um material explícito e prático para que os docentes e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escola realizem um trabalho eficiente com a lei.

O próximo trabalho escolhido para análise foi a dissertação **Letramento racial crítico: o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó” em uma proposição didática**, da pesquisadora Samantha Schäfer, defendida em 2021 na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Visualizada a partir do descritor “Letramento racial crítico”, a pesquisa tem por objetivo investigar como a literatura infantil, por meio do livro **O mundo no Black Power de Tayó** aborda a identidade de crianças negras e como as atividades de uma Proposição Didática (PD), com ênfase no LRC, podem colaborar para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras (Schäfer, 2021).

A dissertação constitui-se de três capítulos. O primeiro capítulo é composto de diálogos epistemológicos sobre o conceito de Letramento Racial Crítico, a literatura infantil pelo viés do LRC e os estudos na educação infantil sobre a mesma abordagem. No segundo capítulo, Schäfer (2021) apresenta o seu percurso metodológico, classificando sua investigação como qualitativa dentro do campo da Linguística Aplicada. Nesse capítulo, a autora faz reflexões sobre a análise de

livros de literatura infantil e, com maestria, apresenta o planejamento da proposição didática. Em seguida, Schäfer (2021) explicita como foi realizada a análise de dados a partir do trabalho com o livro **O Mundo no Black Power de Tayó**, de Kiusam de Oliveira, e como os temas geradores viabilizaram a análise das questões sobre identidade racial.

Logo no início da dissertação, a autora discorre sobre sua motivação para a realização da pesquisa. Ao se autodeclarar branca e sabedora de seus privilégios por sua condição étnica, Schäfer (2021) explica que sua inquietação tem como origem o seu próprio contexto escolar, o qual modificou-se com necessários investimentos, modernizou-se com novas tecnologias, mas, no âmbito comportamental, no que diz respeito às relações étnico-raciais entre as crianças, permanece inerte, uma vez que, conforme a autora, xingamentos e tratamentos depreciativos em relação aos alunos negros ainda fazem parte do cotidiano escolar.

Com base nisso, Schäfer (2021) reflete sobre a escola como um espaço divergente em relação às crianças negras, uma vez que elas não se veem representadas tampouco valorizadas por nenhum ator social que dela faz parte. A pesquisadora discorre, então, sobre a importância de se trabalhar o Letramento Racial Crítico desde a educação infantil e em todos os âmbitos e níveis escolares. Para isso, ela dialoga com clássicos sobre o assunto e, principalmente, com Aparecida Ferreira de Jesus, nossa principal referência teórica e orientadora do trabalho em questão. Apesar de o campo empírico da dissertação de Schäfer (2021) ser a educação infantil, o trabalho se aproxima de nossa pesquisa, ao ressaltar o grande valor do trabalho com a Lei nº 10.639/2003 pelo viés do LRC, elucidando e sugerindo atividades que promovam um fortalecimento das identidades raciais dos alunos negros e uma reflexão sobre a posição das identidades brancas no contexto escolar.

Para finalizar seu trabalho, a pesquisadora faz uma análise aprofundada do livro em questão e conclui que ele apresenta uma valorização da identidade negra, com um “engajamento perfeito”

entre linguagem, ilustrações e mensagem, visto que a protagonista da história é apresentada como uma fortaleza e beleza, mas, mesmo assim, sofre ações de preconceito e discriminação, o que aproxima a obra das crianças e de suas realidades. O livro, trabalhado por meio de uma sequência didática, trouxe a possibilidade de levar as crianças a pensar sobre todos os pontos de seu cotidiano, como, por exemplo, os traços fenóticos, e a valorizar sua corporeidade como cartão de visita de sua identidade racial.

Assim, a autora destaca que, fazendo referências às

[...] ideias de Gomes (2003), de forma teórica, e com a PD, de forma prática, podemos entender a potência e o valor que o cabelo crespo pode alcançar em nossas salas de aula, se trabalhado de forma positivada e dentro de uma rica cultura ancestral (Schäfer, 2021, p. 92).

Para concluir sua dissertação, Schäfer (2021) destaca que se faz necessário que as instituições escolares e seus profissionais compreendam a importância de práticas voltadas para o LRC, para que haja fortalecimento das identidades raciais que compõem o seu quadro humano, na busca de uma equidade racial.

Dando continuidade, a única tese escolhida para nossa análise foi **Black Matters Matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau “formação de professores/as de inglês”**, da autora Joelma Silva Santos, defendida em 2021 na Universidade Federal da Bahia. Esse trabalho, visualizado nos bancos consultados a partir do descritor “Letramento racial crítico”, teve como objetivo “[...] elencar conteúdos teórico-metodológicos para abordagem das questões étnico-raciais e culturas de matriz africana na formação de professores/as de inglês” (Santos, 2021, p. 9).

A pesquisa se estrutura em cinco capítulos. Como ponto de partida para seus estudos, Santos (2021) examinou o currículo das universidades públicas baianas e comprovou que “[...] elas não têm

adotado um procedimento sistemático para integrar o pleito da Lei 10.639/03 e as *diretrizes curriculares raciais* nos cursos de letras com inglês” (Santos, 2021, p. 9, grifos da autora). A autora reconhece a pertinência da lei e, no primeiro capítulo de seu estudo, dialoga sobre a sua relação com o professor de línguas, além de, posteriormente, fazer novos diálogos, alocando a legislação e suas diretrizes como a bússola para uma educação antirracista. De forma curiosa e criativa, toda a escrita é relacionada com o evento da navegação, de modo que Santos (2021) descreve títulos e subtítulos como uma grande experiência no mar.

Vale ressaltar, também, que nossa principal referência teórica, Aparecida de Jesus Ferreira, esteve presente na composição da banca examinadora de defesa da tese, o que proporciona, assim, um *status* de relevância e criticidade ainda maior para a pesquisa. Apesar de seu campo empírico ser a formação de professores de línguas, esse trabalho se aproxima da nossa investigação pelo seu foco no trabalho com a Lei nº 10.639/2003 com base nos pressupostos do LRC.

A tese é bem escrita e articulada, mostrando propriedade do assunto por parte da pesquisadora. Um exemplo disso pode ser visto no momento em que, ao justificar sua inquietação pela temática, Santos (2021) elucida a situação excludente dos alunos e alunas negras no Brasil, dimensionando alguns mecanismos como

[...] a) as circunstâncias de invisibilidade; b) o silenciamento; c) a interdição do conhecimento sobre sua história e cultura e d) a reprodução de estereótipos. Assim, também na escola, o/a negro/a encontra-se no exílio dos espaços simbólicos, de onde costumam ser retirados apenas para ilustrar representações de submissão, tais como o/a escravo/a, o servo/a, o assalariado/a, o/a marginal, o/a inferior (Santos, 2021, p. 31).

A autora também se coloca como motivadora dentro de seu contexto de mulher negra, em suas próprias palavras, “[...] sujeito de agência [...]” (Santos, 2021, p. 26). No decorrer do texto, a pesquisadora relaciona a lei e a legislação de base com as demandas da educação e

do docente, em especial do docente de língua inglesa. Seu percurso metodológico é descrito por etapas, mas, de forma abrangente, sinaliza sua investigação como sendo uma pesquisa-ação, de base qualitativa, de cunho etnográfico, em que a ela é participante e politicamente engajada. Assim, Santos (2021) descreve cada etapa de forma objetiva, anunciando as estratégias e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Procurando responder a cada uma das questões construídas ao longo da pesquisa, Santos (2021) inicia sua investigação versando sobre os currículos das universidades baianas, que contemplam, de forma secundária, disciplinas que envolvem temáticas *afrocentradas*. No que diz respeito aos cursos de línguas, especificamente, a autora sinaliza que, mesmo com o crescente debate no cenário acadêmico e científico, as universidades ainda abordam de forma periférica disciplinas africanistas em todo o âmbito institucional.

No segundo momento de sua análise, Santos (2021) lança mão das premissas da Teoria Racial Crítica, do LRC e da abordagem intercultural na construção de um material utilizado no processo de intervenção realizado no curso de formação para professores de língua inglesa. Por fim, a autora reflete sobre o resultado das entrevistas e das autobiografias produzidas após a formação e o uso do livro *Black Matters Matter*. Santos (2021) conclui que o resultado foi satisfatório, pois entende que todos os participantes, em maior ou menor grau, foram tocados, ao ponto de se conscientizar de seu papel como docentes na construção e condução de uma educação antirracista.

A última dissertação analisada tem como título **Projeto 20 de novembro: contribuindo no despertar de consciências** e foi defendida pelo autor Herson Felipe Haag no ano de 2021. Esse trabalho teve como objetivo geral trabalhar com livros literários cuja temática central aborda a questão do negro no Brasil e explorar a presentificação, promovendo uma reflexão sobre a questão da identidade exposta nas obras e a herança do reflexo histórico que elas retratam, buscando

desenvolver uma abordagem positiva em relação à cultura africana e afro-brasileira, como proposto em Lei 10.639/03 (Haag, 2021). Para alcançar esse objetivo, o autor construiu um “produto educacional”, fundamentado na metodologia ativa *Rotação de Estações*, sob a perspectiva do LRC, usando uma sequência expandida por meio das plataformas digitais.

Haag (2021) inicia a dissertação com uma discussão sobre a Lei nº 10.639/2003, fazendo uma contextualização de sua origem, conceituação e intencionalidade. O pesquisador ressalta que a lei veio quebrar o currículo *eurocentrado*, para que haja a valorização de uma das culturas que fazem parte do processo histórico de construção do país. Diante disso, Haag (2021) realiza uma reflexão sobre o trabalho da lei em seu estado, o Paraná, comentando sobre as implantações de equipes multidisciplinares nas escolas responsáveis pela construção de atividades direcionadas aos trabalhos com os conteúdos inerentes à Lei nº 10.639/2003. Segundo o autor, essa

equipe multidisciplinar nas escolas paranaenses é uma ferramenta que busca atender o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Haag, 2021, p. 34).

Em seguida, o autor perpassa pelo seu caminho metodológico, apresentando a sistematização do processo de construção do produto educacional, descrevendo a sequência didática e a construção do aplicativo e do blog, comprovando, com registros de *prints* das referidas ferramentas, o desenvolvimento de parte do produto educacional ofertado.

A produção de Haag também se aproxima do nosso foco de investigação, ao apresentar possibilidades de trabalho com a Lei nº 10.639/2003 pelo viés do LRC, elucidando a importância sistêmica e epistemológica de uma prática educativa que possibilite aos alunos

construir de forma crítica o seu eu identitário e o (re)conhecer do outro dentro de suas singularidades.

Considerações finais

Percebemos, com esse inventário teórico, que ainda é tímido o arcabouço de publicações que teorizam a Lei nº 10.639/2003 pela perspectiva do Letramento Racial Crítico, fazendo-se necessários novos estudos que promovam esse diálogo, contribuindo, assim, não apenas com o panteão científico dos saberes, mas também com possibilidades de conjecturas e reflexões para os docentes (re)pensarem suas práticas com a temática das relações étnico-raciais.

Apesar de poucos trabalhos, concordamos que todos versam sobre a ausência de um resultado eficaz ao longo dos dezenove anos da implementação da Lei nº 10.639/2003, o qual se percebe com episódios de racismo e preconceitos sofridos pelos alunos e alunas negras nas instituições escolares, além dos terríveis episódios que são noticiados rotineiramente nos meios midiáticos, uma vez que a escola influencia a sociedade e por ela também é influenciada. São as permanências desses marcadores de dor ainda presentes na realidade da população negra, principalmente dos estudantes, que comprovam a nossa distância de uma educação antirracista.

Não podemos deixar de destacar, também, que, mesmo diante deste enorme buraco de equidade entre as raças brasileiras, a semente foi plantada com a sanção da legislação, que estimulou a promoção de diálogos em vários espaços sociais e políticos. Devemos reconhecer, ainda, que existem trabalhos sendo construídos diariamente em prol de uma educação para todos; porém, ainda faz se necessário repensar quais ações merecem uma mobilização maior para que essa distância diminua. As pesquisas desenvolvidas e analisadas neste trabalho corroboram nesse sentido, principalmente no tocante à abordagem do LRC, uma vez que demonstraram possíveis soluções práticas para a condução de uma educação que produza um conhecimento outro.

Diante disso, constatamos que os cinco estudos escolhidos para análise sinalizam investigações que têm como eixo norteador um aprofundamento epistemológico na compreensão de que a implementação da lei se faz necessária com ações que realmente abarquem uma educação antirracista. No entanto, vale ressaltar que, para isso, são necessárias metodologias e abordagens problematizadoras e críticas, que conscientizem todos os atores sociais que fazem parte do cenário das instituições educacionais sobre a importância de uma mudança de paradigma. Essa condição de educar a todos, e todos juntos, ao mesmo tempo, em uma perspectiva do reconhecimento de si e dos outros, é possível com atos que têm como fundamentação um posicionamento crítico; por isso, o Letramento Racial Crítico se mostra como uma abordagem que torna possível o fortalecimento de identidades outras. Essas pesquisas balizam também essa emergência social, apresentando sugestões de atividades, de posturas e discussões epistemológicas que nos ajudam a desvendar esse horizonte, que, ao nosso ver, ainda está longe de ser alcançado.

Por fim, uma outra colocação proeminente diz respeito ao aporte teórico do LRC, pois, como já frisamos anteriormente, nossa principal base teórica são os estudos da professora Aparecida de Jesus Ferreira, nome de peso e pioneira no tocante ao LRC no território brasileiro. Notamos que os doze trabalhos encontrados nos bancos de dados consultados com o descritor “Letramento racial crítico” utilizam Ferreira como bússola, sendo que 4 (quatro) foram orientados por ela, 4 (quatro) a tiveram como professora examinadora na banca de defesa e os demais, ou seja, os outros 4 (quatro) a utilizaram como referência teórica principal. Nesse contexto, vale refletir que estamos caminhando no percurso correto com nossa investigação de mestrado, mas também pensamos que esses trabalhos orientados e examinados e/ou julgados pela professora e toda a sua produção acadêmica sobre o assunto merecem um olhar mais cuidadoso, um estudo mais minucioso, quem sabe uma nova produção, como uma revisão sistêmica. Então,

ressaltamos a importância de mais estudos e mais pesquisas, para que, conseqüentemente, haja menos exclusão, menos discriminação, menos preconceito e mais humanidade.

Referências

ALMEIDA, J. A. **As relações raciais e as identidades sociais de negros/as partindo das margens para o centro**: problematizando as interações a favor do letramento racial crítico propiciadas pelo uso de uma unidade didática de inglês. 2021. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11280760. Acesso em: 20 out. 2022.

ALVES, S. S. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro**:

a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas. 2018. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7059790. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

CASTRO, C. M. J. **Jovens e tambores: preconceitos da religião afrobrasileira no contexto escolar.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3841>. Acesso em: 20 out. 2022.

CERQUEIRA, S. R. S. **Ensino de História e Cultura**

Afrobrasileira: saberes e práticas com a Lei 10.639/03, no Colégio Estadual Abelardo Moreira. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://educapesCAPES.capesCAPES.gov.br/handle/capesCAPES/581023?mode=full>. Acesso em: 20 out. 2022.

CORTE, M. G. D.; MOROSINI, M. C. Um olhar na produção científica sobre as práticas e estágios do curso de Pedagogia. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 4., FÓRUM DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1., 2007, Santa Maria. Anais [...].* Santa Maria: UFSM, 2007. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/7b81d0b47cce0e09c2b791be0aaf4d4e.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, A. S. S.; SOUZA, E. M. F. Mapeamento sobre o letramento racial crítico: um Estado da Arte. *In: BARRETO, D. A. B.; CARDOSO, M. C.; SOUZA, J. G.; GUSMÃO, R. (org.). Estados da Arte e Conhecimento em Educação.* Vitória da Conquista: Josemary da Guarda de Souza, 2022. E-book.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

GOMES, J. S. **Por uma educação promotora de tolerância étnico-racial, cultural e religiosa no ensino profissional e tecnológico no Instituto Federal Fluminense**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2020. Disponível em: <http://bdtd.faculdadeunida.com.br:8080/jspui/bitstream/prefix/351/1/TCC%20-%20Jaqueline%20de%20Souza%20Gomes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, A. P. (org). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

HAAG, H. F. **Projeto 20 de novembro**: contribuindo no despertar de consciências. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2022. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/26873/1/projetonovembrodespertarconsciencias.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). **O que é?** Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 20 out. 2022.

JANZ, R. C. **Lei 10.639/03**: o que os alunos do 1º ano do ensino médio sabem sobre a história africana e afro-brasileira? 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/374>. Acesso em: 20 out. 2022.

LOPES, F. C. O. **O Currículo da Educação Física na Ótica das Relações Étnico-Raciais**: a prática pedagógica de professores da Diretoria Regional do Campo Limpo. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/>

consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9865390. Acesso em: 20 de out. 2022.

MANI, E. A.. **A educação das relações étnico-raciais na escola:** análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da lei 10.639/03 em uma escola pública de ensino médio e técnica do interior de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154018>. Acesso em: 20 out 2022.

NASCIMENTO, C. C. **Educação das Relações Étnico-Raciais:** branquitude e Educação das Ciências. 2020. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7094868#. Acesso em: 20 out. 2022.

NETTO, C. A. F. **Por uma educação antirracista:** o teatro do oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras. 2018. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/113_Carolina%20Ang%C3%A9lica%20Ferreira%20Netto.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, J. S. P. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11326358. Acesso em: 20 out. 2022.

OLIVEIRA, K. **Letramento racial crítico nas séries iniciais do ensino fundamental I a partir de livros de literatura infantil:** os primeiros livros são para sempre. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7689185. Acesso em: 20 out. 2022.

PEREIRA, M. M. **Práticas e representações da lei 10.639/03 na escola:** a questão étnico-racial e o ensino de literatura. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/497/1/B_Marcia%20Moreira%20Pereira.pdf. Acesso em: 20 out. 2012.

REAL, L. R. **Professoras universitárias negras de língua inglesa no Brasil e o letramento racial crítico:** práticas subversivas em narrativas autobiográficas. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <https://tede.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3640/1/Luara%20Rodrigues%20Real.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

RIBEIRO, E. A. **“Ela parece a empregada da minha casa”:** a relevância do Letramento Racial Crítico para a formação docente. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8085420. Acesso em: 20 out. 2022.

ROCHA, M. F. S.; SOUZA, E. M. F. Um estado do conhecimento sobre competência discursiva e ensino de Língua Portuguesa. *In:* BARRETO, D. A. B.; CARDOSO, M. C.; SOUZA, J. G.; GUSMÃO, R. (org). **Estados da Arte e Conhecimento em Educação** Vitória da Conquista: Josemary da Guarda de Souza, 2022. *E-book*.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTANA, N. M. A. **A Lei 10.639/03, História e Interculturalidade**: reflexões sobre o papel das práticas educacionais nas construções identitárias e alteritárias dos/as alunos/as do Ensino Normal Médio. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3939229. Acesso em: 19 out. 2022.

SANTOS, J. S. **Black Matters Matter**: uma bússola apontando para raça a bordo da nau “formação de professores/as de inglês”. 2021. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11454730. Acesso em: 20 out. 2022.

SCHÄFER, S. **Letramento racial crítico**: o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó” em uma proposição didática. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3424/1/Samantha%20Sch%c3%a4fer.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, A. C. R. **A construção da identidade de mulheres na educação de jovens e adultos**: um olhar sobre o cabelo crespo. 2016. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/41363/1/SILVA%2C%20Ana%20Carolina%20Reis%20da.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, L. M. A temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções docentes na escola de referência em ensino médio estadual de Pernambuco. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8665?locale=pt_BR. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, P. A. A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2414>. Acesso em: 20 out. 2022.

SILVA, V. C. Letramento racial crítico e intersecção com gênero nas aulas de língua inglesa no curso formação de docentes. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3593>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUTA, M. “Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?” Um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2349>. Acesso em: 20 out. 2022.

Capítulo 2

UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI – BAHIA

Aline Santos da Costa
Ester Maria de Figueiredo Souza

Introdução

A lei 10.639/2003 representa um importante marco legal para o campo da educação, vez que foi uma conquista histórica de coletivos sociais. Contudo, mesmo com essa diretriz legal, os currículos escolares esvaziam a dimensão da educação étnico-racial. No ano de 2020, o Estado da Bahia, em colaboração com a União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME-BA) apresentou o Programa de (Re) Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Nosso objetivo neste trabalho é o de expor questões inerentes à importância dos currículos escolares abordarem temáticas relacionadas à lei 10.639/2003, considerando a importância do espaço escolar para a construção da identidade. Abordaremos ainda, como o Plano Municipal de Ensino (PME) do Município de Guanambi, com vigência

de 2015 a 2025 e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino tratam as questões étnico-raciais, no conjunto de suas orientações para o trabalho pedagógico com a lei 10.639/2003.

Este texto se insere nos estudos sobre as relações étnico-raciais, com ênfase na construção da identidade de crianças negras nos anos iniciais do ensino fundamental e integra pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O intuito é abordar a construção da identidade positiva da criança negra, com base em valores e saberes que contemplem a cultura afro-brasileira e a ancestralidade, considerando o modo como foi e ainda vem sendo construída e pensada a identidade da criança afro-brasileira. Tal empreitada suporta-se na Lei 10.639/2003, no contexto do estado da Bahia, e no município de Guanambi, perspectivando as (im) possibilidades de educação antirracista, a partir da interpretação de um documento orientador da educação municipal. Apresenta também, uma breve análise do modo como as questões étnico-raciais estão postas no Plano Municipal de Ensino deste município e a sua Proposta Curricular.

Desde a tenra idade, interagimos e nos apropriamos de conceitos do meio em que vivemos, e assim vamos construindo nossa identidade. Segundo Chaves e Santos (2018) é a partir do convívio social e interação com as pessoas que construímos nossa identidade. Não obstante o modelo eurocêntrico sempre foi colocado como o ideal no Brasil, o que faz com que grande parte da população não se sinta pertencente a esse “padrão”. Definido por Garcia e Santos (2019, p. 94): “O ideal de branqueamento enraizado no contexto brasileiro é fruto do processo de colonização, violência e desumanização que marcou nossa trajetória histórica de mais de três séculos de exploração”. Esse modelo “ideal” se instalou em todos os espaços, a começar pela escola, ocasionando ainda mais a negação da identidade das crianças.

Nesse sentido, surge um questionamento: Quais as possibilidades do espaço escolar contribuir para a construção de uma identidade

positiva da criança negra? Refletir a construção da identidade exige uma análise dos processos históricos e sociais correlacionados com as ações, sentimentos e ideologias de cada sujeito. O Brasil é um país rico em cultura e isso se dá devido à diversidade de etnias que constituem a sociedade. Como bem descreve Ribeiro (1999, p. 35), “Não existe “uma” cultura que sirva para nos caracterizar, pois a sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural”.

Nesta perspectiva, Bento (2011, p. 107) afirma, que: “A construção da identidade é um processo extremamente complexo, e que permite a singularidade de cada um de nós”. Compreendemos que, para pensar a construção positivada da identidade da criança negra, faz-se necessário conhecer como foi constituída a identidade da população afrodescendente no Brasil e como essa construção contribuiu e ainda contribui para a negação da identidade e fortalecimento dos preconceitos até os dias atuais. Segundo Munanga (2012, p. 16), “[...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob forma de “exclusão”. Ser negro é ser excluído”. Sabe-se também que essa construção teve base em teorias totalmente racistas, discriminatórias e desumanas, o que fez/faz com a ideia de negar a própria identidade, fosse/seja fortalecida.

Essa desigualdade traz grande invisibilidade para os negros, pois são excluídos socialmente por carregar fortes resquícios da representação do negro contado por pessoas de etnia branca que se sentem melhor e superior a outras pessoas, nesse caso pessoas negras. Desse modo, Souza, Lopes e Santos (2007) afirmam que tais relatos evidenciam uma história fundamentada por estereótipos que não levam em consideração as inúmeras contribuições da África e dos negros para o nosso país, dando a eles apenas o lugar de oprimidos e explorados. Se levarmos em consideração tais fatos podemos perceber que a história da maneira que lhe é apresentada não contribui positivamente para a construção sadia da identidade de uma criança negra, tendo em vista a maneira pela qual foi construída no país e como isso afeta esse indivíduo desde a primeira infância.

Construção da identidade da criança negra no espaço escolar

A população negra, bem como sua cultura, sempre foi marcada pelo racismo e desrespeito, como mostram as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (Brasil, 2004, p. 15).

Portanto, ter conhecimento do modo como essas relações são construídas e edificadas na educação contribui para que pensemos em uma educação antirracista, atentando-se às possibilidades a partir dessas vivências, a fim de refletir sobre as práticas racistas que ocorrem no contexto escolar.

O segundo espaço onde a criança tem interação com sujeitos, de diferentes culturas e etnias é na escola. Desse modo, Ribeiro (1999, p. 35) afirma que “negar a multiplicidade étnica e cultural brasileira é desconsiderar a própria realidade, impondo modelos que não correspondem ao que realmente somos enquanto identidade nacional brasileira”. Sendo assim, é preciso pensar as práticas e os currículos escolares a partir dessa cultura plural. Ribeiro (1999, p. 33-34) volta a afirmar, que:

Há uma ausência quase absoluta da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. A investigação a respeito do não aparecimento dessa cultura na escola não teria razão de ser, caso os currículos fossem neutros e não tivesse outra finalidade, a não ser transmitir conhecimentos universais. Contudo, a educação não é um empreendimento neutro. O educador conscientemente ou não, realiza um ato político.

O espaço escolar tem o dever de trabalhar a diversidade de culturas existentes no Brasil, a começar pelos anos iniciais, levando em consideração que é um período em que as crianças vão construindo sua identidade e valores para viver em sociedade. Uma educação pautada no respeito à diversidade possibilita uma sociedade futura mais tolerante. [...]. É no currículo escolar que o estudante negro encontrará oportunidades para constituir-se na sua afirmação e cidadania.

Segundo Silva (2015, p. 197):

Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos- e de que forma estão incluídos- e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder?

Esses questionamentos de Silva (2005) renovam o olhar pedagógico para que se acolham e incluam o já definido por lei. Assim, é preciso descolonizar os currículos, e a lei 10.639/2003 nos convoca a essa tarefa pedagógica. Desse modo, observamos a importância do currículo para a construção da identidade, considerando que currículo é poder, lugar e espaço de construção, além de ter um leque de possibilidades.

A partir dessas observações, faz-se necessário pensar a importância dos professores e toda a comunidade escolar para refletirem sobre os conceitos e suas práticas pedagógicas, observando se estas veem contribuindo de maneira igualitária para a formação da identidade das crianças, principalmente as crianças negras. É extremamente importante e urgente desenvolver atividades que ajudem a desconstruir o preconceito e a discriminação, além da necessidade da utilização de recursos didáticos que tratem o tema.

Segundo Bento (2011, p. 99):

A complexidade do ser negro em uma sociedade em que essa condição aparece associada à pobreza, inferioridade, incompetência, feiura, atraso cultural tornam a construção da identidade racial dos negros e negras um grande desafio [...].

Nessa perspectiva, é preciso mudar os olhares e concepções em relação à cultura afrodescendente. Desse modo, Chaves e Santos (2018, p. 5) afirmam que “[...] Ser negro vai além das percepções fadadas à historiografia de um povo marcado pela dor, mas mostrar que ser negro é resistir à própria história, mostrando a descentralização e fomentação de sua cultura”. Maia (2021, p. 350) ainda salienta que é:

[...] necessário analisar os desafios para a efetivação de um ensino de história onde as culturas não sejam dicotomizadas, contrapostas, idealizadas e esvaziadas do seu caráter dinâmico, relacional e circular, nem tampouco, para que no afã de buscar a valorização das culturas “afrobrasileiras” o ensino esteja preso a “folclorizações, e reforçando novos etnocentrismos.

Desse modo é preciso levar a história da cultura afrodescendente e a sua importância na formação da nossa cultura para o espaço escolar através de histórias, filmes, literaturas entre outros recursos, com o intuito de amenizar essa desigualdade e esse olhar estereotipado que tanto se tem da população negra, considerando sobre a concepção de que é na infância e no espaço escolar que a criança começa a construir sua identidade e respeitar as diferenças.

A Lei Nº 10.639/2003 no contexto da Bahia

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e, especificamente da Lei Nº 11.645/2008, a LDB definiu em seu Art. 26-A a obrigatoriedade “do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” e, em seu § 1º, determina que:

[...] o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Além dessa normativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui um conjunto de orientações que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino e orienta a implementação pelos sistemas de ensino de adotar conteúdos curriculares e projetos pedagógicos que tematizem questões étnico-raciais, com, dentre outros e importantes aspectos, fortalecer a construção da identidade étnico-racial em crianças, adolescentes, jovens e adultos negros.

Assim, em 2018, o Conselho Estadual de Educação da Bahia, promulgou a Resolução CEE N° 137/2019, de 17 de dezembro de 2019, que aprovou o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), contendo as diretrizes legais para o Sistema de ensino Baiano. A partir dessa normativa Estadual, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em colaboração com a UNDIME-BA, implementou o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. Este Programa objetivou alcançar os 417 municípios baianos e conforme se encontra no site da UNDIME, 81,8% das redes de ensino manifestaram interesse em realizar adaptações nos projetos pedagógicos já existentes ou criar novas propostas curriculares, a fim de enfatizar e cumprir o disposto na Lei 10.639/2003, além de outras exigências da nova BNCC (Bastos, 2021).

Segundo informações da página oficial da UNDIME, a estrutura de apoio aos municípios foi descentralizada e se constituía em:

[...] uma coordenação geral (com especialistas em diferentes áreas para orientar as demais instâncias), profissionais para coordenar

os processos formativos em cada um dos 27 territórios de identidade (divisão de regiões já estabelecida e consolidada no estado) e, finalmente, as secretarias municipais de educação. Em cada secretaria foi estipulada uma comissão responsável pela coordenação dos trabalhos e pelos Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEA). As formações dos GEA envolveram os professores de cada rede e aconteceram a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) disponibilizado pela UFBA, além de uso de outros recursos digitais. Os educadores estudaram a BNCC e o documento curricular do estado da Bahia, discutiram sobre as necessidades e especificidades locais e de cada território, além de peculiaridades dos diferentes segmentos, componentes curriculares e modalidades de ensino. Os participantes foram divididos em grupos, conforme sua atuação (Bastos, 2021).

São esses movimentos em rede e as normativas que orientam o trabalho com a Lei 10.693/2003 nas escolas, contudo não há evidências de que todos os 417 municípios do Estado da Bahia estão cumprindo com o que se orienta. Sabemos que os movimentos de reorientação curricular têm provocado essa inclusão e reformulação, mas não há dados mais específicos sobre tal contexto.

Plano Municipal de Educação e a Proposta Curricular de Ensino do município de Guanambi – Bahia: o que esses documentos trazem sobre a Lei Nº 10.639/2003?

O Plano Municipal de Educação do município de Guanambi, tem vigência de 2015 a 2025 e expõe três diretrizes, 25 metas e várias estratégias. Dentre essas metas, inclui a inserção dos conteúdos e a produção de materiais didáticos para uma oferta de ensino que atenda às crianças das comunidades quilombolas respeitando suas identidades.

Compreendemos o quão importante é a representação para a formação da identidade, por isso o espaço da escola precisa de elementos que representem todas as etnias como uma forma de demonstrar a importância de cada uma, como afirma Chaves e Santos (2018, p. 10) “Nas instituições é imprescindível à utilização e aquisição

de elementos significativos referentes às diferentes etnias, para a auto-percepção das crianças a respeito de sua autoimagem”. Por isso, para além da inclusão desse tema nos currículos, é importante que haja representatividade e efetivação das práticas antirracistas na escola.

O Plano Municipal de Educação de Guanambi, vigente desde 2015, traz na meta 8, estratégia 13, a seguinte redação:

Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de janeiro de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Prefeitura..., 2015, p. 149).

Desse modo, é importante levantar a seguinte indagação: na prática, de que modo essas questões vêm sendo trabalhadas? Almeida e Sanchez (2017, p. 52) afirmam que “a Lei 10.639/2003 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira”.

Segundo Souza (2011, p. 44-45):

[...] A instituição escolar se caracteriza pela diversidade social e cultural e, por muitas vezes, reproduz os padrões de conduta e valores que permeiam as relações sociais fora da escola. Ou seja, preconceitos e discriminações estão presentes no cotidiano escolar. Os mecanismos de discriminação vão desde o currículo formal, passando pela linguagem não verbal, aspectos de comportamento, de práticas de vida, de religiões e crenças, das práticas pedagógicas e dos materiais didáticos; envolvem também as condições, de acesso, de progresso, de fracasso e de permanência escolar – questões sociais e culturais – muitas vezes encobertas por uma espécie de naturalização que toma o indivíduo, o aluno, ou a aluna, como objetos individuais, isolados do mundo que os rodeia.

Desse modo, é importante que os educadores tenham o olhar diverso, e analisem a maneira como vem sendo encarado esse tema e sua importância na vida das crianças, com intuito de não contribuir ainda mais com ações discriminatórias. Rever situações dadas como normais, reavaliar as atividades e ver se essas não estão favorecendo um fenótipo de criança, como afirmam Chaves e Santos (2018, p. 11):

Devemos sair do automático, refletir sobre as atividades propostas nas aulas, seleção de livros literários didáticos, e nos instrumentos pedagógicos utilizados. Para não cair na armadilha de enaltecendo um fenótipo de uma criança e desvalorizar outro. A escolha do livro literário é outro fator que deve ser pensando e utilizado com cuidado.

Partindo dessa lógica, a educação, especificamente o chão da escola, parece ainda ser o espaço mais propício para a quebra de paradigmas, pois tem como principal objetivo abraçar e respeitar a diversidade, como Silva Junior (2012, p. 70) explana, “[...] a educação escolar pode fazer muito mais do que reprimir a discriminação – ela pode e deve preparar crianças e adultos para valorizarem a diversidade étnico-racial e construir uma sociedade igualitária”. Partindo dessa mesma ideia, Silva Junior (2012) apresenta duas vertentes de práticas educativas que podem vir a contribuir para a formação de uma sociedade que viva de maneira comum com as diferenças:

O primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a Educação Infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade. Isto é, não basta que a Educação Infantil não seja ela própria uma fonte de discriminação, cabendo-lhe também

fomentar uma cultura de respeito recíproco e de convivência harmoniosa entre todos os grupos étnico-raciais, como também culturais e religiosos, entre outros (Silva Júnior, 2012, p. 71).

Assim sendo, é necessário olhar além e efetivar práticas antirracistas, atividades que envolvam a cultura, as boas práticas de cidadania, para que, aos poucos, essas ações discriminatórias, que ocorrem rotineiramente tanto por parte dos profissionais quanto dos alunos, sejam abolidas e todos passem a contribuir para o respeito e bem viver de todos, favorecendo às crianças negras, a oportunidade de construir uma identidade positiva, bem como às crianças não negras a respeitarem e conviverem bem com as diferenças.

A Proposta Curricular da Rede Municipal deste mesmo município foi publicada em 10 de janeiro de 2017, tendo como organizadores os professores da rede municipal de Ensino. Inicialmente aborda questões sobre currículo, ensino, concepções de aprendizagens e a importância dos saberes construídos a partir das vivências no espaço da escola. A proposta traz discussões acerca das duas etapas da educação básica, e das modalidades de ensino de jovens e adultos, educação especial, educação do campo e educação quilombola. A proposta dispõe de um tópico específico sobre as questões educacionais relacionadas à população quilombola. Inicialmente, discorre sobre o processo histórico dos negros bem como a luta pela conquista da liberdade e o direito de viver em sociedade. Em seguida, levanta questões acerca do papel da escola na construção da identidade, considerando que o município atende alunos advindos de comunidade quilombola. Defende a construção ou reforma de escolas existentes nas comunidades, meditando sobre os aspectos culturais que favoreçam a cultura.

Todavia, ao fazer um breve levantamento de pesquisas que abordam as questões étnico-raciais no município observa-se que o que vem sendo posto no PME e na Proposta Curricular do município, por vezes, não se efetiva na prática, como mostra a produção intitulada **O trabalho pedagógico das escolas frente às questões raciais:**

o que dizem os pais e a liderança quilombola desenvolvida por Valquiria Normanha Paes, aluna egressa e pela prof^a Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo, ambas do curso de Pedagogia da UNEB – campus XII. Tal pesquisa buscou analisar como os pais e lideranças viam o ensino das questões étnico-raciais trabalhadas em duas escolas situadas no distrito de Mutãs que atendiam alunos da comunidade quilombola de Queimadas, situada na zona rural deste mesmo distrito. Ao fazer a leitura foi possível observar, diante dos relatos dos pais, que o ensino das questões étnicas se efetiva de modo superficial, o que para as autoras Paes e Macêdo (2017) restringe-se à forma mecânica de abordar a temática apenas em datas comemorativas.

O Plano Municipal de Ensino do Município bem como a proposta curricular propõem a inserção dos conteúdos no currículo para direcionarem a prática, todavia o que se percebe é que os mesmos ficam apenas nos currículos.

Outra pesquisa intitulada **Formação docente e relações étnico-raciais: o que dizem as produções científicas e os documentos normativos**, elaborada por Ana Carla Silva Teixeira e a Prof^a Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo, fez um levantamento de teses na Capes e análise de documentos normativos. Também discorreu questionamentos do modo como as questões étnico-raciais são tratadas no Plano Municipal de Ensino e na proposta curricular do município de Guanambi.

Após as pesquisas e análises, concluiu-se que a formação docente e a falta de conhecimento em relação às questões normativas étnico-raciais são fatores que dificultam trabalhar de forma efetiva essas questões no âmbito da escola. Desse modo, o ensino torna-se apenas um tema transversal, trabalhados na data comemorativa.

Conclusões

O currículo escolar não se restringe a um bloco de conteúdos. O currículo é um território de disputas, tanto nos conjuntos dos temas a serem abordados, como conteúdos das disciplinas, como na

distribuição de carga horária destinada, bem como a oferta nos anos escolares. A educação étnico-racial é o reconhecimento do legado da humanidade e da construção contínua desse legado de valorização da diversidade e, como está inserida no currículo escolar, revela a sociedade em sua forma hegemônica e atual de dominação e de exclusão social, sendo, portanto, necessária para o enfrentamento dessa realidade, cumprir com o propósito de construção da identidade étnico-racial do estudante.

A partir desta breve análise do PME do município de Guanambi, destaca-se que esse convida à discussão sobre as questões étnico-raciais, além de propor a criação de ações educacionais que promovam o respeito à diversidade. Nesse sentido, é preciso buscar meios para que as crianças negras se sintam representadas e se reconheçam nas atividades, brincadeiras, histórias no espaço da escola. Sendo assim, o primeiro passo para oferecer um tratamento igualitário para todas as crianças é efetivar uma política que exija a formação específica de todos os profissionais em questões étnico-raciais que atuam nesses espaços e não apenas a inclusão do tema nos currículos e projetos escolares, como exige a lei 10.639/2003.

Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003** – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Pro-Posições, v. 28, n.1, p. 55-80. 2017. ISSN 1980-6248.

BASTOS, Magno. **400 municípios da Bahia elaboraram seus referenciais curriculares**. Salvador, 20 de março de 2021. Disponível em: <https://undimebahia.com.br/site/2021/03/20/400-municipios-da-bahia-elaboraram-seus-referenciais-curriculares/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 98-117.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

CHAVES, F. Natália; SANTOS, M. Valdicélio. **Representatividade Negra na Educação Infantil**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2018.

GARCIA, Vanessa Ferreira; SANTOS, Maria Walburga dos. Educação infantil e estudos das relações étnico-raciais: apontamentos de uma crescente produção acadêmica. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista: Edições UESB, ano 13, n. 21, p. 90-106, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/5564/4205/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; PAES, Valquiria Normanha. O trabalho pedagógico das escolas frente às questões raciais: o que dizem os pais e a liderança quilombola. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 6., 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, out. 2017. p. 3829-3840. Disponível em: anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/view/277/showToc. Acesso em: 29 mar. 2021.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; TEIXEIRA, Ana Carla Silva. Formação docente e relações étnico-raciais: o que dizem as produções científicas e os documentos normativos. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 7., 2019, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista, maio 2019. p. 4099-4115. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8444/8112>. Acesso em: 29 mar. 2021.

MAIA, Cíntia Nolácio de Almeida. Movimento negro, educação e pan-africanismo: algumas considerações em torno da lei 10.639/2003 e das DCNERER. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 343-359. jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI. Plano Municipal de Educação. Lei nº. 951/2015. **Diário Oficial do Município de Guanambi, Bahia**, Poder Executivo, Guanambi, ano 7, n. 953, 17 jun. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUANAMBI. **Proposta curricular da rede municipal de Guanambi**. Organizadores: Lindomar Santana Aranha Pereira e Ana Patrícia Bezerra dos Santos. Guanambi, 2016.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Negros dos trilhos e as perspectivas educacionais. *In*: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO Jurese; SILVEIRA, Sonia Maria (org.). **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis: Alternativa, 1999. p. 27-46.

SILVA JUNIOR, Hédio. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 65-80.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 190- 207.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. **Linguagem e currículo**: formação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

SOUZA, Sephora Santana; LOPES, Tarcilia Melo; SANTOS, Fabianne Gomes da Silva. **Infância negra**: a representação da figura do negro no início da construção de sua identidade. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: UFMA, 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/76b6e5093718cec24873SEPHORA%20SOUZA_TARC%C3%8DLIA%20LOPES_FABIANNE%20SANTOS.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

Capítulo 3

POR UMA PEDAGOGIA DE INTERFACES ENTRE PROJETO DE LETRAMENTO E PROTÓTIPO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*Maria de Fátima Silva da Rocha
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

Fundamentado em um procedimento bibliográfico e tendo como inspiração a pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), este estudo situa a leitura e a escrita como práticas sociais e aborda sobre letramento (Kleiman, 2010), projetos de letramento (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014) e protótipo didático (Rojo, 2012; Silva; Souza, 2015b) para o ensino de língua portuguesa. Mediante essas abordagens e com referência em estudos da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012) anuncia possibilidade de interface entre PL e PD com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, através da associação entre o aprendizado da leitura e escrita enquanto práticas

sociais e sua vinculação à multimodalidade e multissemiose que caracterizam os cenários da linguagem.

Nosso objetivo é discorrer sobre a possibilidade de articular os princípios norteadores de projetos de letramento e de protótipo didático como forma de organizar o ensino de língua materna, tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes e para as práticas de interação social.

Tal proposição parte do pressuposto de que a linguagem é atividade humana de interações sociais e concebe a leitura e a escrita como práticas situadas socialmente, cujo ensino é prerrogativa da instituição escolar e os saberes daí decorrentes reverberam-se e são aportes para a (atu)ação sociodiscursivas dos estudantes.

Desse modo, a concepção de linguagem que norteia este capítulo e de igual modo mobiliza esta escrita parte da premissa de que a linguagem é atividade plástica e dinâmica, multimodal e multissemiótica, capaz de absorver, incorporar e refletir as/nas mudanças sociais, de onde advém o entendimento de que o ensino de língua materna deve ser organizado e desenvolvido tendo como suporte os gêneros discursivos¹, uma vez que é com eles e através deles que as interações sócio discursivas são estabelecidas.

A pesquisa concluída por meio de abordagem metodológica assentada na etnografia colaborativa em educação (Bortoni-Ricardo, 2008), guiou-se pela elaboração colaborativa de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, alicerçado nas práticas de leitura, oralidade e produção textual escrita, dentro do universo da multimodalidade e multissemiose da linguagem.

Vale salientar que não traremos aqui ressonâncias da aplicação do protótipo didático (este é objeto de outro trabalho), contudo é importante declarar que o processo de observação das aulas do protótipo representa a inspiração para este estudo o conjunto das

¹ A concepção de gênero discursivo que orienta este trabalho é de inspiração bakhtiniana, a qual define-o como enunciado que reflete as condições particulares e os objetivos de cada atividade humana de linguagem em estreita sintonia com o conteúdo/tema, estilo da linguagem e construção composicional (Bakhtin, 2018).

aulas de aplicação do protótipo figura-se como “território” que nos motiva na proposição da organização do ensino de língua portuguesa por meio de uma pedagogia de interfaces entre projeto de letramento e protótipo didático.

Didaticamente, este texto encontra-se estruturado em seções distintas e conectadas por temáticas atinentes à linguagem e ao ensino de língua portuguesa, a saber: 1. Leitura e escrita – práticas de interação social; 2. Projeto de letramento para o ensino de língua materna; 3. Protótipo didático – alternativa metodológica para o ensino de língua portuguesa; 4. Desenvolvimento da competência discursiva através da interface PL e PD². Nas considerações finais, além de breve retomada conceitual, evidenciamos motivações e fundamentos que nos levam a propositar interfaces entre PL e PD no âmbito da organização e desenvolvimento do ensino de língua portuguesa.

Leitura e escrita – práticas de interação social

A compreensão de que a leitura e a escrita são práticas sociais é determinante para o modo como o ensino de língua materna se efetiva nas escolas. Tal compreensão reverbera na programação curricular, no dia a dia da aula de Língua Portuguesa e na condução do trabalho docente, cujo reflexo é revozeado na forma como o estudante participa socialmente das atividades de nossa cultura grafocêntrica.

A leitura e a escrita, para além de atividades cujas bases introdutórias são prerrogativas do ensino escolar, são práticas sociais que se consolidam e cumprem a função a que se destinam no bojo das interações sociodiscursivas. Logo, são práticas “vinculadas às estruturas de poder nas sociedades” (Vianna *et al.*, 2016, p. 29), de modo que, paradoxalmente, cumpre à escola, enquanto espaço que compõe a estrutura social do poder, atribuir sentido às práticas de leitura e escrita desenvolvidas pedagogicamente, com vistas aos impactos políticos das ações de ler e escrever.

² Em algumas circunstâncias, sobretudo em títulos de seções, ao invés de grafarmos *projeto de letramento e protótipo didático*, optaremos por utilizar as siglas *PL* e *PD*, respectivamente, a fim de garantir maior fluência na leitura e concisão textual.

Vincular os atos de ler e escrever exclusivamente ao ambiente escolar e às tarefas cotidianas desenvolvidas em torno do ensino é depreciar a função social das práticas de leitura e escrita, além de dissociar o papel desempenhado por tais domínios à condição de emancipação humana e de exercício da cidadania. Ler e escrever são atividades-trabalho-humanos que inscrevem o sujeito na teia das relações sociais, sobretudo em uma sociedade como a nossa, com alta predominância de atividades que demandam leitura e escrita para serem desempenhadas. Consoante Guimarães (2019, p. 270):

Em uma sociedade em que a língua escrita desempenha papel primordial, os sujeitos que não partilham do código escrito acabam sendo marginalizados, uma vez que são impedidos de participar socialmente, de forma ativa e plena. Assim, esses sujeitos, que não tiveram acesso à escolarização e, por conseguinte, não participaram do processo de alfabetização formal, são desvalorizados e suas ações minimizadas diante das exigências e demandas da sociedade letrada. O mundo do trabalho para eles fica restrito a atividades menos prestigiadas, pouco remuneradas e, na maioria das vezes, bastante desgastantes fisicamente. E essa é apenas uma das barreiras encontradas por esses indivíduos.

Logo, compreendidas como atividades com as quais os sujeitos agem no e sobre o mundo, a leitura e a escrita têm a capacidade de (re)criar e atribuir sentido às cenas do cotidiano, de serem vias para disseminação e imortalização de saberes, de perpetuar valores e crenças, de fazer o sujeito transcender-se e a sociedade evoluir; são condições para o exercício da cidadania. Santos Marques e Kleiman (2019, p. 18) corroboram esse entendimento ao postular que

ser cidadão demanda a compreensão crítica da realidade e a assunção de posicionamentos diante dela, vislumbrando transformá-la, e, com o avanço e o predomínio da escrita em praticamente todas as esferas da vida, precisamos ser leitores proficientes para compreendermos a realidade.

A escola, enquanto instituição formadora e promotora das faculdades intelectuais e agente do desenvolvimento integral do sujeito, deve pautar o processo de ensino em prol do pleno domínio das habilidades inerentes à leitura e à escrita, pois estas, além de auxiliarem no progresso estudantil, subsidiam o sujeito nas interações sociais. Transitar-se socialmente em uma sociedade como a nossa, altamente marcada por interações sociais estabelecidas e possíveis por intermédio das práticas de linguagem relacionadas à leitura e à escrita, é prerrogativa daqueles/as que têm domínio sobre os atos de ler e escrever; realidade diante da qual a escola não pode se esquivar. Logo, é insuficiente que a escola ensine o estudante a ler e escrever; é necessário que ela, além do ensino do domínio do código, ensine imbricadamente a função social desse aprendizado a ponto de que o estudante lance mão do domínio do código em sua prática social, ou seja, é preciso que o fazer pedagógico desenvolvido no seio escolar proporcione ao estudante a condição de (des)envolver-se sociopoliticamente enquanto sujeito social letrado.

Desse modo, a concepção histórica de letramento que guia este trabalho é inspirada em Kleiman (1995) *apud* Kleiman, 2010, p. 381) que o situa como “um conjunto de práticas discursivas que envolvem os usos da escrita”. As práticas sociodiscursivas que abrangem o uso da escrita estão presentes em praticamente todos os campos de atuação humana, envolvendo desde atividades simples e corriqueiras desenvolvidas quase que de modo mecânico, como ler ou escrever uma mensagem de WhatsApp, elaborar uma lista de compras, olhar a data de validade de um produto etc., até atividades complexas com alto grau de elaboração, tais como produzir e apresentar um trabalho científico, produzir e apresentar uma defesa diante de um tribunal, dentre tantas outras práticas discursivas possíveis e desenvolvidas em torno da escrita, cujo fazer exige habilidades específicas acerca da linguagem.

A escola é um dos espaços sociais em que atividades de leitura e escrita acontecem o tempo todo, não necessariamente em diálogo e

sintonia com as finalidades sociais dessas práticas, mas, quase sempre, com fins estritamente pedagógicos. No entanto, ainda que com fins pedagógicos, as práticas de leitura e escrita desempenhadas no âmbito escolar precisam funcionar em sintonia com as práticas desenvolvidas socialmente em torno dessas atividades. Desse modo, o domínio e usos efetivos da leitura e da escrita não é exclusivamente uma questão de cognição, mas um saber-fazer carregado de significado, uma prática com valores culturais, sócio-histórico e ideológicos. Nesse sentido, ao conceber a leitura e a escrita como práticas sociais, “a escola assume um maior engajamento na produção de práticas emancipatórias, oferecendo ao aluno possibilidades de compreensão e intervenção na sua realidade social e pessoal” (Santos Marques; Kleiman, 2019, p. 20).

No contexto atual, em que quase todas as práticas discursivas baseiam-se diretamente no domínio e uso do código escrito, nota-se uma exigência social de que os sujeitos dominem múltiplos saberes para o desenvolvimento das práticas sociais de escrita. O sujeito dito letrado da atualidade difere em demasia do sujeito letrado de outrora, pois o nível de exigência de saberes em torno da escrita acentua-se à medida que seus usos se tornam mais abrangentes, sobretudo, mediante surgimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que vêm se complexificando e proporcionando níveis de interações cada vez mais sofisticados. Quanto mais cresce em quantidade e qualidade o número de sujeitos que dominam a leitura e a escrita, mais atividades que envolvem a escrita vão surgindo, o que, por sua vez, torna mais complexo, solicitado e sofisticado o seu uso nas práticas sociais.

Historicamente, o domínio do código escrito (que compreende os atos de ler e escrever) tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e social. Uma pessoa que domina o código escrito não é apenas uma pessoa que lê e escreve, mas um sujeito social que, ao refletir sobre sua própria condição, “promove” a si mesmo e impulsiona a promoção social, num movimento dinâmico em que “As pessoas usam

o letramento para fazer mudanças em suas vidas, o letramento, por conseguinte, muda as pessoas” (Souza; Oliveira, 2017, p. 141).

Por todas essas razões, a escola e o ensino de língua portuguesa devem ter como perspectiva o desenvolvimento do ensino em prol do letramento dos sujeitos, na concepção de que ser letrado não é apenas ser dotado das habilidades necessárias para os fazeres que envolvem a escrita, mas ter a capacidade de inserir-se na cultura letrada e participar de suas atividades como forma de autoafirmação individual, pertencimento sociocultural, exercício da cidadania, emancipação individual e coletiva, numa conduta que extrapola a concepção de leitura e escrita como prática social e evolui-se para prática sociopolítica, portanto, comprometida socialmente.

Desse modo, consoante aponta Kleiman (2010), é preciso defender, no interior das escolas e na estruturação curricular, propostas de ensino centradas no desenvolvimento do letramento dos estudantes, como forma, não apenas de que saibam agir socialmente por meio da leitura e da escrita, mas, sobretudo, que tenham a condição de inserirem-se e interagirem-se com a cultura letrada, apropriando-se de saberes e valores e autoafirmando-se como sujeito engajado e comprometido com o desenvolvimento social.

Projeto de letramento para o ensino de língua materna

Historicamente, de modo proposital ou acidental, a escola é um lugar que se caracteriza pela reprodução social. É inegável que o ensino não pode se efetivar de modo desconexo aos acontecimentos e fenômenos sociais, no entanto o que não é tolerável, mas que caracteriza o ambiente escolar, é a reprodução da exclusão e da marginalização social no seio da escola, muitas vezes visível desde a recepção do estudante na escola e demasiadamente acentuado pelos processos avaliativos.

Assim como as práticas de exclusão se efetivam por meio da linguagem, a linguagem precisa ser elemento de inclusão e de

significação do ensino, fazendo-o distanciar-se dos estereótipos que o caracterizam como reprodutor do processo de marginalização social no seio escolar. Nesse aspecto, o ensino de língua portuguesa precisa romper com as amarras que o distancia das práticas de linguagem presentes no universo dos estudantes e promover a aproximação entre a linguagem ensinada na escola e a linguagem utilizada pelo estudante em suas práticas sociodiscursivas cotidianas.

Conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 57):

Tanto pela natureza do saber linguístico legitimado pela escola quanto pelos estilos de aprendizagem utilizados no ensino de língua materna, a escola tende a reproduzir, de forma idêntica à sociedade real, a estratificação social, favorecendo o insucesso, a seleção e a exclusão.

Para fugir a esse tipo de reprodução social, a escola é convocada a assumir uma conduta de ruptura com elementos externos e internos referentes ao ensino de língua materna a fim de trabalhar na perspectiva da inclusão e da promoção do desenvolvimento sociocultural e sociodiscursivo dos estudantes, por meio da adoção de um percurso metodológico capaz de articular atividades escolares e atividades sociais, rompendo, assim, com a “enorme distância entre o que se ensina na escola e o que, de fato, o aluno necessita saber para usar a língua na sociedade” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 57).

Nesse sentido, os projetos de letramento para o ensino de língua materna representam uma possibilidade de vincular o aprendizado escolar ao uso social da linguagem, através de práticas engajadas de leitura e escrita, favorecendo ao estudante, por meio da apropriação de saberes linguísticos, as condições necessárias para uma conduta ética, de assunção de responsabilidades e reivindicação e usufruto de direitos, numa perspectiva que vincula o domínio da leitura ao exercício da cidadania, consoante afirmam Santos Marques e Kleiman (2019, p. 18), ao declararem que “as questões de leitura não podem ser dissociadas das questões de cidadania”.

Trabalhar nessa perspectiva, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014) perpassa por um processo de rompimento com:

- a) a lógica tradicional do ensino de linguagem instituído na escola;
- b) a fragmentação dos conteúdos de linguagem determinados nas grades curriculares;
- c) o protagonismo exclusivo do professor nas aulas de linguagem;
- d) o ensino centrado em conteúdos gramaticais predeterminados pelo professor;
- e) as avaliações voltadas exclusivamente para o processo de assimilação da informação gramatical oferecida na sala de aula (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 57).

Ao mesmo tempo em que a adoção de projetos de letramento como organizador do ensino de língua materna requer rompimento com os fatores acima expostos, exige do professor uma postura de comprometimento sociopedagógico com o desenvolvimento do estudante, o qual passa a ser visto como sujeito ativo e protagonista do próprio percurso de aprendizagem. Nessa dinâmica, não cabe ao professor o papel de mediador do conhecimento, mas de articulador de um conjunto de ações, recursos e situações em prol de que o estudante, mediante práticas alicerçadas em informações enciclopédicas e saberes empíricos, construa e consolide conhecimentos, os quais dinamizam/rão sua participação social.

Nesse percurso, o professor, além de abertura ao novo, precisa estar inserido em processos formativos que lhe dê a condição de fundamentar teoricamente sua práxis pedagógica e fortalecer-se em redes colaborativas e inspiradoras, tendo em vista a superação dos desafios inerentes à prática de trabalhar com língua materna. Ademais, a (re)interpretação do próprio conceito de letramento será fundante para o desenvolvimento do trabalho com projetos de letramento, uma vez que tal conceito “é norteador para a (re)elaboração das práticas do professor, pois amplia a consciência sobre a importância das construções sociocomunicativas” (Souza; Biavati, 2016, p. 52).

Desenvolver o ensino de língua materna na perspectiva de projetos de letramento requer a construção de uma nova imagem identitária do professor de língua materna, o qual situa-se como um dos autores do processo de ensino-aprendizagem. É preciso, pois, que o professor de língua portuguesa reflita sobre seus papéis, sua prática, a imagem de si, os valores atribuídos à ação de letrar e a função social da linguagem no contexto em que se vive (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014). Isso demanda do professor uma postura pedagógica engajada e altamente comprometida com os reflexos sociais dos atos de ensinar e de aprender em uma sociedade multifacetada, grafocêntrica e caracterizada por desigualdades de várias ordens: educacional, econômica, social etc.

Dada a complexidade do trabalho em língua portuguesa tendo como recurso pedagógico articulador os projetos de letramento, admite-se a necessidade de que os professores estejam engajados em comunidades de aprendizagem³ e em processos formativos, tendo em vista o desenvolvimento e fortalecimento de ações colaborativas, a partilha das aprendizagens decorrentes dos percursos empreendidos em sala de aula, o fortalecimento dos princípios que relacionam linguagem, identidade, interação social, competência discursiva e exercício da cidadania etc., numa perspectiva em que os processos formativos para docentes intentem “fazer com que os professores compreendam as concepções de letramento e o seu papel frente aos desafios trazidos pelas nuances envolvidas no âmbito da(s) linguagem(ns)” (Souza; Biavati, 2016, p. 52-53).

Ao estudante cabe, mediante processo de negociação entre professores e demais estudantes envolvidos na execução dos projetos de letramento, protagonizar e agir escolar e socialmente tendo em vista

³ Conceito cunhado por Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 51) que o concebem como “organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. Dentre os aspectos que caracterizam uma comunidade de aprendizagem, destacamos: agência, pertencimento, coesão e diversidade”. Na situação posta, comunidade de aprendizagem seria, então, uma articulação envolvendo professores, tendo em vista o desenvolvimento do trabalho com os estudantes e o intercâmbio de saberes daí provenientes.

seu percurso formativo, abrindo mão da passividade e do recebimento de uma programação preestabelecida. Muitas vezes, é no percurso da execução dos projetos de letramento que o caminhar e o agir dos estudantes e professores vão se (re)desenhando e exigindo, pois, dos envolvidos a capacidade de (re)adaptar, rever percursos e reprogramar etapas em um fazer em que a participação, o envolvimento e capacidade de negociação são requeridos.

O desenvolvimento do ensino de língua portuguesa por meio de projetos de letramento diligencia de professores e estudantes a assunção de novas posturas frente aos atos de ensinar e aprender. Os atos de ensinar e aprender não se situam em lados opostos e com atores diferentes: professores e estudantes aprendem e ensinam simultaneamente. Embora a coordenação do trabalho seja, principalmente, atribuição do professor, os estudantes exercem protagonismo diante do trabalho desenvolvido, assumindo responsabilidades e exercendo autoria frente aos atos de ensinar, aprender, fazer e agir socialmente.

O estudante é um “sujeito sócio-histórico – dotado de conhecimentos, valores, emoções, desejos e compromissos – que interessa envolver no trabalho com projetos” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 46). Logo, todo empenho do professor é válido; no entanto, desprovido do envolvimento do estudante, a prática de projetos de letramento para o ensino de língua materna não consegue cumprir os propósitos pedagógicos, sociais e políticos a que se destina.

Com fundamento no exposto e tendo como referência os estudos bakhtinianos da linguagem que a conceitua como atividade humana de interações sociais, defendemos que o ensino de língua materna seja assentado nessa matriz epistemológica com vistas a fazer da aula de Língua Portuguesa um espaço de ensino-uso-vivência da linguagem, a fim de promover junto ao estudante a aquisição e domínio das práticas de leitura e escrita tendo como foco as ações sociodiscursivas.

Essa defesa parte do princípio de que a escola, como espaço letrado, de promoção de letramentos e comprometido com a formação

integral dos estudantes, precisa sistematizar suas práticas de ensino a fim de que o aprendizado escolar possibilite o fluxo social dos estudantes, bem como o domínio e apropriação das habilidades de linguagem necessárias para a mobilidade sociodiscursiva e para a construção de percursos formativos capazes de refletir na constituição da própria identidade.

Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 12-13, grifos nossos):

O retrato que temos da sociedade atual e a forma como a imaginamos ou desejamos vê-la levam-nos a perguntar: *como podemos trabalhar a linguagem, tendo por situação orientadora a relação exclusão/inclusão e os fundamentos de uma abordagem aberta de educação?* Julgamos que uma saída seja a prática de projetos e, na área do ensino de língua, os chamados '*projetos de letramento*'.

Perspectiva-se que a adoção de projetos de letramento como recurso organizador e articulador do ensino de língua materna seja capaz de proporcionar o trabalho com as múltiplas linguagens que atravessam a construção do tecido social e das estruturas de poder presentes na sociedade, ao atribuir à leitura e à escrita o sentido de “prática sociocultural, situada, voltada, particularmente, para agir no mundo” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 6).

Considerando que para Kleiman (1995, p. 11) *apud* Santos Marques e Kleiman (2019, p. 20), o letramento é “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”, defendemos a adoção de projetos de letramento como eixo organizador do ensino de língua materna, tendo em vista o êxito dos estudantes nas atividades sociais estruturadas em torno dos saberes atinentes à leitura e à escrita.

Os projetos de letramento caracterizam-se por serem organizados a partir de uma necessidade e/ou proposição dos estudantes acerca de um aspecto da vida, cujo debate, aperfeiçoamento e/ou aprimoramento

de saberes relacionam-se com seus interesses. Logo, cabe aos docentes colher junto aos estudantes, de forma direta ou indireta, possíveis temas para a implementação de tais projetos, em torno dos quais as atividades de leitura e escrita serão desenvolvidas, não apenas como exercício escolar, mas, principalmente, como práticas e modos de agir socialmente.

Para Kleiman (2000, p. 238) *apud* Souza e Oliveira (2017, p. 142), um projeto de letramento é

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve a escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita.

Desse modo, gestados a partir dos interesses e necessidades dos estudantes, os projetos de letramento representam um dispositivo didático capaz de dinamizar o ensino e mobilizar as práticas sociais de leitura e escrita. Essa perspectiva impulsiona o ensino e vincula-o à vivência cotidiana dos estudantes, fazendo com que os “exercícios escolares” de leitura e escrita sejam sinônimos de práticas sociais. Assim:

Optar por trabalhar com os PL é atentar para as necessidades e interesses dos alunos, em especial para o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, é preciso haver sensibilidade à seleção dos conhecimentos e das práticas a serem abordados, primando pela significatividade (Souza; Oliveira, 2017, p. 142).

Logo, tornar o ensino, de fato, significativo é um dos princípios dos projetos de letramento, através dos quais “a aprendizagem das práticas de linguagem tem maiores chances de êxito por se tornarem

significativas para os alunos [...], favorecendo a agência cívica e a participação social” (Santos Marques; Kleiman, 2019, p. 21). Daí a importância de que as temáticas em torno das quais os projetos de letramento são gestados e organizados nasçam dos interesses e demandas dos estudantes e suas ações sejam alicerçadas em práticas capazes de mobilizá-los para os atos de aprender, através da (atu)ação social.

Consoante Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a pedagogia de projetos não deve ser concebida como recurso inovador do ensino de língua portuguesa nem como uma estratégia capaz de resolver todos os problemas da educação relacionados à área de linguagem; trata-se de

uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 13).

O diferencial decorrente do trabalho com língua portuguesa na perspectiva dos projetos de letramento diz respeito à importância “de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 13). Nesse sentido, para além do cumprimento de objetivos e atribuições puramente escolares, as práticas de leitura e escrita desencadeadas através dos projetos de letramento voltam-se para o cumprimento de uma função social, extrapolando os limites impostos pelos muros físicos e curriculares da escola, constituindo, pois, uma dinâmica em que “a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 48). Ademais, “nesses projetos possibilita-se que objetivos e objetos de ensino da língua sejam ressignificados em uma perspectiva de ensino crítica e dialógica” (Santos Marques; Kleiman, 2019, p. 19).

Desse modo, estruturar e desenvolver o ensino de língua portuguesa através de projetos de letramento parte de uma perspectiva pedagógico-político-social que advém de uma visão que situa o estudante no seio de uma sociedade com predominância da cultura escrita, cujas participação e interação requerem o domínio dessa cultura. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita decorrentes dos projetos de letramento não têm um fim em si mesmas tão pouco estão presas aos aspectos avaliativos do desempenho dos estudantes; coordenadas, organizadas e provenientes no/do seio escolar, essas práticas sociais de linguagem ultrapassam as fronteiras da escola, exercem uma função social e inserem-se na dinâmica das atividades sociais como um fazer dotado e carregado de sentido político, reafirmando, pois, o conceito de projeto de letramento de Kleiman (2000), *apud* Oliveira, Tinoco e Santos (2014), que concebe-o como:

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 47).

Partindo desse entendimento, o trabalho com projetos de letramento define-se como uma forma de aprender fazendo, fazer aprendendo e, ao mesmo tempo, agindo socialmente. Não se aprende hoje para fazer e agir amanhã; aprende-se fazendo e faz-se aprendendo e agindo simultaneamente, de modo que a ação concomitante recobre de sentido o fazer e mobiliza o estudante para o aprendizado.

Protótipo didático – alternativa metodológica para o ensino de língua portuguesa

Impulsionada pelo advento e predominância massiva das TDICs e das inúmeras e crescentes possibilidades de interação e produção

de significados daí decorrentes, a sociedade contemporânea estreia constantemente novos cenários, e a linguagem é a liga que estabelece as conexões e todas as formas de interações sociais nesse panorama demarcado por constantes mudanças de diversas ordens: linguísticas, sociais, políticas, culturais etc.

Nesse cenário, a leitura e a escrita exercem funções cada vez mais amplas e mais sofisticadas na dinâmica das interações sociais e, diferentemente de antes, estão presentes em espaços, veículos e formas inimagináveis ao período remoto à expansão das TDICs. Atualmente, a distância entre a possibilidade de uma interação via prática social de leitura e escrita se mede através de um clique e essa medida traz consigo a performance da multimodalidade e multissemiose da linguagem.

Nesse espaço-temporalidade, o docente de língua portuguesa, que concebe a leitura e a escrita como práticas de interação social e se volta para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, é mobilizado a reinventar cotidianamente as possibilidades e recursos de ensino de língua materna a fim de instrumentalizar o estudante para as práticas de linguagem predominantes no contexto social em que está imerso.

Silva (2020, p. 9) corrobora esse entendimento ao declarar que:

Em virtude dos avanços das tecnologias digitais, das descobertas científicas e do crescente diálogo entre culturas, vivenciamos o surgimento de saberes e fazeres que desafiam as práticas educativas. O professor, na atualidade, independente de qual modalidade de ensino atue, precisa se reinventar constantemente para saber lidar com diversas situações e ferramentas que permeiam o ambiente escolar, das quais lhe é exigido o desempenho diante de novas possibilidades de se estabelecer a aprendizagem.

Em se tratando do ensino de língua portuguesa, reinventar a prática pedagógica requer, entre outras ações, desenvolver o ensino de língua materna tendo como referência a multimodalidade e multissemiose presentes nos textos que materializam as práticas sociais,

a partir de uma concepção assentada no dialogismo e dinamismo da linguagem.

Essa reinvenção do fazer pedagógico perpassa pela adoção e elaboração de novos recursos capazes de organizar o ensino de língua portuguesa em sintonia com as demandas e práticas de linguagem vivenciadas pelos estudantes, tanto no contexto escolar como na esfera social. Se em suas práticas sociodiscursivas os estudantes interagem por meio de gêneros discursivos (leitura e escrita) que circulam em veículos e mídias distintas, não faz sentido o ensino de língua materna ter como única e absoluta referência o material impresso, em que o livro didático figura-se como principal recurso para o desenvolvimento do ensino; nesse cenário, o livro didático representa apenas um entre os recursos a serem utilizados para dinamizar o ensino de linguagem e estabelecer condições de consolidação da aprendizagem.

Diante da necessidade de promover alinhamento entre o ensino de língua portuguesa e o uso social da linguagem, Silva e Souza (2015a, p. 184) postulam que a atual conjuntura “exige dos docentes novas práticas de ensino que podem ser facilitadas através do uso de novas tecnologias e mídias digitais”; nesse cenário, o protótipo didático para o ensino de língua portuguesa representa uma possibilidade para a organização do ensino de língua materna a partir dos recursos das TDICs com vistas a dinamizar o ensino e colocar o estudante em contato (leitura e produção textual oral e escrita) com a multiplicidade de textos presente nas práticas de interação social.

Para Rojo (2012, p. 8), os protótipos didáticos podem ser entendidos como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Tendo por referência os estudos de Rojo (2012), Silva e Souza (2015b) afirmam que um protótipo didático é um esboço experimental de um recurso de ensino em fase inicial, isto é, um projeto em fase de elaboração, divulgação e validação. Didaticamente, podemos conceituar protótipo didático para

o ensino de língua materna como um projeto de ensino disposto no formato PDF navegável “de onde” os estudantes podem, através de links, navegar para páginas contendo os gêneros discursivos a serem trabalhados (leitura e produção textual oral e escrita), os quais são previamente selecionados pelo docente levando em consideração a multimodalidade e multissemiose da linguagem presente nas práticas de interação social.

Dessa forma, o protótipo didático para o ensino de língua portuguesa é uma alternativa para o ensino de língua materna, que leva em consideração os suportes e mídias que veiculam os gêneros discursivos com os quais e através dos quais as interações sociais são estabelecidas, cujo objetivo é romper com a tradição do ensino centrada no uso de materiais impressos, sobretudo no livro didático, de modo que, ao fazê-lo através dos recursos das TDICs (notebook, tablet, computador, celular e conexão de internet), dinamiza o ensino, traz para a sala de aula a multiplicidade linguística e semiótica presente nos gêneros discursivos que circulam socialmente; assim, o protótipo didático vincula o ensino ao uso da linguagem, estabelecendo conexão entre o ensinado e o vivenciado.

Ao abordar sobre o protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, Silva e Souza (2015b, p. 130) declaram que:

O uso dos protótipos didáticos em sala de aula favorece a integração de gêneros multimodais com a prática pedagógica, desenvolvendo a formação continuada do professor, já que se trata de uma nova estratégia de ensino, voltada para as práticas sociais de leitura e produção de textos a partir de multiletramentos [...]. A escola necessita inovar as formas de ensinar e aprender, pois é impossível fechar os olhos para a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto vivenciado pelos alunos, já considerados nativos tecnológicos.

Organizar o ensino de língua materna por meio da elaboração, implementação e aplicação de protótipo didático, ao proporcionar

aos estudantes a oportunidade de trabalhar com a leitura e a escrita a partir dos textos multimodais e multissemióticos de veiculação social, representa uma possibilidade de promoção da competência discursiva dos estudantes, uma vez que assegura-lhes condições indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades sociodiscursivas inerentes à leitura e à produção textual oral e escrita, em conformidade com os multiletramentos.⁴

Importante destacar que o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa através do recurso do protótipo promove o contato dos estudantes com elementos que caracterizam a multimodalidade dos textos que circulam socialmente através de distintos meios de veiculação textual, dentre os quais textos produzidos utilizando-se das múltiplas linguagens possíveis por intermédio dos recursos das TDICs, os quais circulam, sobretudo, nos ambientes virtuais.

Nesse sentido, o desenvolvimento da competência discursiva, no que diz respeito às práticas sociais de leitura e produção textual oral e escrita, não fica restrito ao domínio da leitura e da escrita de textos predominantemente verbais, uma vez que os textos que circulam socialmente caracterizam-se pela multissemiose e multimodalidade linguística, agregando elementos como cores, formas, imagens estáticas e em movimentos, símbolos etc, cuja leitura, compreensão e produção requer domínios que extrapolam o conhecimento referente ao mundo das palavras, já que estas associam-se a outros elementos para garantir a produção de sentidos dos textos presentes nos gêneros discursivos que tornam possíveis as interações sociais.

Dessa maneira, considerando a multimodalidade dos textos contemporâneos, torna-se imperioso desenvolver o ensino de língua portuguesa a partir da elaboração e aplicação de protótipos didáticos tendo por base a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que, ao trazer para o centro das práticas pedagógicas o ensino da leitura e da

⁴ Segundo Rojo (2012, p. 13), o conceito de multiletramentos difere-se de letramentos múltiplos e “aponta para [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos”, os quais entram na composição dos gêneros discursivos que dinamizam e tornam possíveis as interações sociais.

escrita dos gêneros discursivos caracterizados pela multiplicidade cultural e semiótica, a escola coloca o estudante em contato com textos que circulam socialmente, o que proporciona uma aprendizagem significativa de saberes e habilidades inerentes aos contextos escolar e sociodigital.

Desenvolver o ensino de língua portuguesa tendo como referência o recurso do protótipo didático, além de proporcionar aos estudantes atividades de leitura, possibilita que a condição de leitor seja acrescida das prerrogativas enquanto produtor/autor de diversos gêneros discursivos, ainda que para circulação em esferas menores da linguagem, como a família, a escola, o bairro etc. Contudo, isso não impede que as produções dos estudantes, resultantes das aulas de aplicação do protótipo, possam circular em esferas maiores; tudo irá depender da criatividade do docente na implementação das aulas, do domínio da turma (docente e estudantes) em relação aos ambientes digitais/redes sociais e da capacidade da escola em oferecer os recursos mínimos necessários ao desenvolvimento das atividades propostas.

A inserção de ferramentas digitais nas aulas permite aos estudantes o desenvolvimento de diversas atividades em que a linguagem trabalhada em sala de aula ultrapassa os muros da escola e cumpre sua função social de interação. No desenvolvimento dessas atividades, os estudantes exploram a performance de nativos digitais que já trazem consigo e exploram as múltiplas possibilidades de criação e interação linguística, tornando a aprendizagem significativa e com fins práticos.

Desenvolvimento da competência discursiva através da interface PL e PD

Diante da importância de que o ensino de língua portuguesa promova o desenvolvimento da competência discursiva (um saber-fazer que implica um saber-ser) a fim de que os estudantes possam interagir-se socialmente, afirmando seus constituintes identitários e sua condição

de cidadão, defendemos o desenvolvimento de projetos de letramento em interface com protótipo didático, através da articulação de seus princípios, isto é, da associação entre a leitura e a escrita como práticas sociais e da multimodalidade e multisssemiose dos textos de veiculação social. Em outras palavras, podemos dizer que organizar o ensino de língua portuguesa através da interface entre projeto de letramento e protótipo didático constitui uma possibilidade de se trabalhar com a leitura e a escrita na perspectiva de sua função enquanto prática social, agregando-se a essas práticas a multimodalidade e multisssemiose da linguagem, bem como utilizando-se dos recursos (suportes e mídias) advindos das TDICs.

Considerando que para Baltar (2006, p. 176), o desenvolvimento da competência discursiva está associado à “capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a conseqüente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais”, torna-se salutar que o ensino de língua portuguesa seja conduzido por meio de projetos de letramento em interface com protótipo didático, a fim de que se fomente uma cultura de ensino e o desenvolvimento de uma crença capazes de perceber a leitura e a escrita como práticas situadas socialmente, em que é prerrogativa do ensino promover a apropriação dessas habilidades visando às interações sociais dos estudantes. Nesse fazer político-pedagógico, o desenvolvimento das habilidades inerentes à leitura, oralidade e produção textual oral e escrita se efetiva através da multimodalidade e multisssemiose da linguagem presente nos gêneros discursivos, pois estes constituem-se como o “material” primordial para o estabelecimento de distintas interações. Logo, ao desenvolver o ensino de língua materna a partir do recurso de projetos de letramento em interface com protótipo didático, mediante contato com os gêneros discursivos de circulação social, tanto através da leitura como da produção oral e escrita, os estudantes apropriam-se de suas estruturas para o estabelecimento das interações sociodiscursivas. Nesse sentido,

os gêneros discursivos figuram-se como ação social (Souza; Oliveira, 2017); não se tratam apenas de estruturas composicionais. “Gêneros são formas de vida, modos de ser, são frames para a ação social” (Bazerman, 2011, p. 23 *apud* Souza; Oliveira, 2017, p. 141). Assim como os gêneros são “modos de ser”, a competência discursiva igualmente o é: mais que um saber-fazer, a competência dos usuários de uma língua é um saber-fazer-ser que constitui e revela a identidade dos sujeitos da interação.

Considerando que uma competência é um saber associado a um saber fazer (Baltar, 2004), os projetos de letramento para o ensino de língua portuguesa em interface com protótipo didático representam um recurso para o desenvolvimento da competência discursiva, uma vez que os estudantes são e aprendem-fazendo e fazem-aprendendo-sendo, imbricando o ser, saberes e ações em uma dinâmica carregada de sentido, na qual configura-se o papel social da leitura e da escrita e, na e pelas interações linguísticas, os estudantes vão construindo uma imagem identitária de si através do reflexo proporcionado por intermédio da interação com o outro.

Considerações finais

Refletir sobre o papel desempenhado pela linguagem na construção e consolidação de um projeto de sociedade inclusivo e justo, compreendendo-a como atividade que articula processos democráticos e o exercício da cultura de cidadania deve perpassar pelos exercícios reflexivos do fazer pedagógico em língua materna, estando, pois, essas referências e reflexões imbricadas na pedagogia de projetos para o ensino de língua portuguesa. Nesse fazer político-pedagógico, a linguagem deve ser trabalhada, concebida e situada como atividade à qual todos os campos da atividade humana estão ligados (Bakhtin, 2011), sendo a mesma capaz de refletir os processos formativos dos sujeitos e provocar reflexão em torno da condição humana na sociedade.

Nesse cenário, a concepção de linguagem como atividade humana de interações sociais, que integra e articula as demais atividades humanas, e sua associação às práticas sociais de leitura e escrita refletem na implementação de projetos de letramento capazes de mobilizar os estudantes para a elaboração de respostas aos seus anseios e necessidades, num contexto em que o sentido de aprender é a aplicação prática do aprendizado como meio de resolução de situações vivenciadas, cuja resolução e/ou enfrentamento passa pela construção de um percurso permeado pelas práticas de leitura e escrita.

Considerando a performance que reveste a linguagem no cenário contemporâneo e a importância de que o ensino de língua portuguesa fomente o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, vislumbramos na articulação entre projeto de letramento e protótipo didático uma alternativa possível para a organização do ensino de língua materna a partir do esboço conceitual aqui referenciado, que defende o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita como forma de responder às reais demandas sociais, cujas práticas levam em consideração a multimodalidade e multissemiose da linguagem e os veículos e mídias através dos quais os gêneros discursivos circulam socialmente.

Ademais, é relevante considerar que inserir nas propostas pedagógicas de ensino de língua portuguesa o recurso do PL em interface com o PD – estratégias metodológicas para o ensino de língua materna baseadas na leitura e escrita como práticas sociais e nos multiletramentos, respectivamente – proporciona ao docente o processo de formação em exercício, uma vez que desencadeia a necessidade de o docente apropriar-se teoricamente de conceitos que inspiram novas práticas de ensino e, ao mesmo tempo, favorece ao estudante o convívio e contato (nas condições de leitor e de produtor) com textos multimodais e multissemióticos presentes nos gêneros discursivos contemporâneos, recobrando de sentido o ato de aprender.

Referências

- BALTAR, Marcos. A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 175-186, jul./dez. 2006.
- BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul./dez. 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor pesquisador** – introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e terra. Rio de Janeiro, 1967.
- GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. Os novos estudos do letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. **Caletrosópio**, v. 7, n. especial 1, 2019. ISSN 2318-4574.
- KLEIMAN, Ângela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: UFSC, v. 28, n. 12, p. 375-400, 2010.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2014.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos** na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS MARQUES, Ivoneide B. A. KLEIMAN, Ângela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões** – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

SILVA, Nelma Teixeira da. **Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa**: práticas de multiletramentos na sala de aula. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SILVA, Nelma Teixeira da; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. A intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário a partir da estratégia protótipo didático. *In*: **Revista Philologus**, ano 21, n. 63, Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2015a.

SILVA, Nelma Teixeira da; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. O uso do protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, RJ, n. 7, p. 127-143, jul./dez. 2015b.

SOUZA, Arisberto Gomes; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento como instrumentos de ressignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **Revista do GELNE**, Natal, v. 19, número especial, p. 139-154, 2017.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Letramento e formação do professor: concepções e mobilizações de sentidos. *In*: SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Letramento e Dialogia**: enfoques para a formação de professores. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2016.

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Introdução – do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

Capítulo 4

LETRAMENTO DIGITAL: UMA INVESTIGAÇÃO E RAMIFICAÇÕES METODOLÓGICAS NO ESTADO ATUAL DA PESQUISA

Patrícia Novais Silva

Denise Aparecida Brito Barreto

Introdução

Na atualidade, destaca-se a centralidade do conceito de letramentos digitais em investigações cruciais no âmbito educacional, transcendendo a mera categorização para explorar as intrincadas relações entre o uso de tecnologias digitais e o processo de aprendizagem. Este estudo propõe-se empregar a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e a abordagem qualitativa apoiada nos conceitos de Minayo (1994), para desvelar as dinâmicas subjacentes e compreender as complexidades na assimilação e aplicação dessas ferramentas. Uma abordagem qualitativa, ancorada na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), fornece uma perspectiva aprofundada para explorar não apenas os aspectos técnicos, mas também os elementos simbólicos presentes

nas representações sociais. A pesquisa qualitativa de Minayo (1994) é uma abordagem metodológica que visa compreender a complexidade das questões estudadas por meio da análise aprofundada de contextos, significados e interações. A relevância do estado da arte neste contexto se manifesta na busca por um entendimento mais profundo das nuances cognitivas, sociais e culturais aos letramentos digitais.

Ao direcionar o olhar para autores renomados, como Romanowski e Ens (2006), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Soares e Marciel (2000) e Street (2014), a pesquisa visa consolidar um arcabouço teórico robusto. A ausência de estudos que integrem os letramentos digitais e representações sociais destaca-se como lacuna significativa, reforçando a necessidade premente de avanços nesse campo de pesquisa. Diante dos desafios e potencialidades inerentes aos letramentos digitais na educação contemporânea, este estudo também fornece subsídios que embasam práticas pedagógicas esclarecidas, promovendo uma abordagem informada diante das transformações educacionais.

Facetas intrincadas dos letramentos digitais

No contexto dinâmico de conceitos intrínsecos aos estudos dos letramentos advindos da linguagem digital, desperta-nos especial interesse uma categorização aduzida pelos renomados autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 38), qual seja, o letramento em pesquisa. Esta categoria é delineada como a “habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações”. Esse conceito suscita uma reflexão profunda acerca das formas de conceber os letramentos, notadamente pelo emprego da palavra “habilidade”, que, nesta definição, denota a capacidade individual e cognitiva do sujeito do letramento em pesquisa, estabelecendo uma distância notável em relação às práticas sociais evidenciadas na vida cotidiana.

É imperioso destacar, nesta escritura, o emprego da expressão “Letramentos”, no plural. A utilização da terminologia “letramentos digitais” no plural, fundamenta-se na concepção contemporânea de que as práticas de leitura e escrita no contexto digital são multifacetadas e abrangem uma variedade de conhecimentos. A adoção do plural reconhece a diversidade de modos de interação com as tecnologias digitais, refletindo as diferentes esferas e contextos nos quais as pessoas se engajam. Esta perspectiva é respaldada por estudos, como os desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres (1990), que destacam a pluralidade de literacias necessárias para compreender e participar efetivamente na sociedade digital em constante evolução.

Ao retomar a definição de letramento em pesquisa, emerge a constatação de que, na sociedade contemporânea, muitos indivíduos possuem a capacidade de acessar ferramentas digitais. Contudo, uma expressiva parcela não foi favorecida com instrução técnica em contextos educacionais para aprimorar as mencionadas competências de pesquisa. Nesse contexto, a associação do letramento a essas habilidades evidencia-se como potencialmente periclitante. O letramento em pesquisa transcende, assim, o âmbito técnico, alinhando-se à perspectiva mais abrangente de letramento proposta por Street (2014), que depreende essas práticas como: vivências, atitudes e construção de sentidos.

Através da análise da conceituação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), percebemos a necessidade de recontextualizar o letramento em pesquisa como uma prática social intrinsecamente imbricada nos espaços formativos. Embora a definição aponte para a pesquisa por meio de aparatos digitais, é imperativo considerar que a pesquisa não se restringe exclusivamente aos meios de comunicação online, estendendo-se a outros domínios, tais como visitas a lugares históricos, acesso a fontes de pesquisa livrescas e pesquisas de campo.

A escolha de trazer para o debate o letramento em pesquisa segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 38) não se traduz em

uma postura contraditória em relação ao conceito delineado pelos autores. Antes, objetiva-se ampliar os horizontes que circundam o letramento em pesquisa, pois reconhecemos que essa prática manifesta-se de maneira notória nos contextos escolares e acadêmicos, independentemente da viabilidade ou não de navegação online. Vale salientar que a definição atribuída ao letramento em pesquisa origina-se da obra “Letramentos digitais”, a qual abarca discussões sobre as tecnologias digitais no contexto da construção dos letramentos, justificando, assim, a associação ao contexto digital.

O letramento em pesquisa, enquanto prática social relevante repercute diretamente na sociedade contemporânea. A condução de investigações no século XXI abarca um leque heterogêneo de possibilidades que transcendem as convencionais imersões literárias, expandindo-se para além das fronteiras da pesquisa de campo e online. A título ilustrativo, a aplicação do letramento em pesquisa permitiu a elaboração deste estado da arte, ao utilizarmos a pesquisa online para coletar dados relevantes das produções acadêmicas, apresentando-se como uma prática interligada às demandas do contexto atual.

A incursão nos repositórios de produções científicas, que permeiam estudos sobre os letramentos digitais, facultou-nos o conhecimento acerca do que tem sido contemplado nas teses e dissertações sobre a temática em questão. Esse levantamento de informações, ao dialogar com outras pesquisas, possibilita a identificação de aproximações e distanciamentos que atravessam o campo das ideias, considerando-se as configurações sociais, espaciais, temporais e metodológicas que informam os manuscritos acadêmicos.

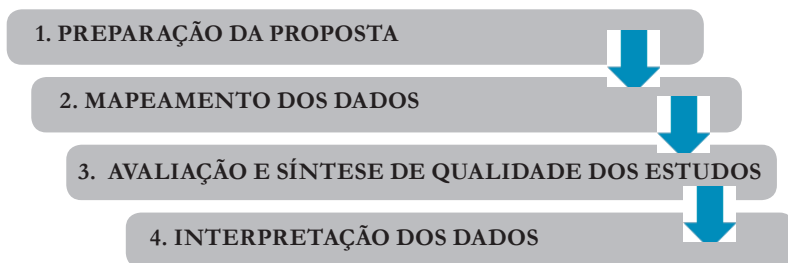
No contexto brasileiro, verifica-se um expressivo crescimento do número de estudos denominados “estado da arte”, os quais, originariamente, se configuram como “pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento” (Soares; Marciel, 2000, p. 9).

A compreensão da forma como as produções foram concebidas e elaboradas temporalmente, quais definições serviram como objeto de análise, como as temáticas são problematizadas nas dimensões dos estudos, o enfoque regional em termos quantitativos, os métodos empregados nas pesquisas, entre outras indagações, tornam-se objetos de análises para a construção do denominado “estado da arte”. Isso permite que o pesquisador-autor situe sua obra no cenário do que tem sido apresentado no universo acadêmico, promovendo, assim, uma contextualização mais informada e reflexiva. De acordo com as autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39):

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Apoiamos as proposições apresentadas, uma vez que empreender a iniciativa de pesquisa por meio de uma análise minuciosa do que tem sido discutido acerca da problemática em questão proporciona ao pesquisador a capacidade de situar seu objeto de estudo. Essa abordagem propicia um exame crítico das produções já elaboradas, assim como a identificação de limites evidentes, pontos convergentes e as discrepâncias em relação à sua própria pesquisa.

Elaboramos um mapa conceitual de pesquisa que sistematiza os principais elementos que irão compor a base de análise deste constructo.

Figura 1: Mapa conceitual

Fonte: Organizada pelas autoras (2021).

Repertório do Estado da Arte

A aludida composição nos orientou a erigir o repertório do estado da arte, de forma a contribuir para a reflexão sobre o cerne da indagação que permeia este debate: Quais são os fundamentos metodológicos explorados nas pesquisas acerca de letramentos digitais? A escrutinação desse diálogo almeja analisar conjuntos de dados consubstanciados nas produções acadêmicas que versam sobre letramentos digitais, e também visam desvendar as concepções metodológicas subjacentes aos pesquisadores.

Para a identificação de informações, elegemos dois repositórios de dados, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Nesses ambientes de pesquisa, deparamo-nos com um arcabouço de publicações acadêmicas que impulsionaram a aplicação de critérios de inclusão e exclusão.

No âmbito da sistematização deste “estado da arte”, optamos por delimitar temporalmente os períodos entre os anos de 2012-2020. Esta seleção específica é motivada pelas significativas repercussões dos letramentos no contexto educacional, especialmente em 2012, quando se implementaram Políticas Públicas de “alfabetização e letramento” com o lançamento do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A mencionada iniciativa visava fomentar a formação de professores alfabetizadores.

O que delineava o PNAIC enquanto política educacional? Inicialmente, o Decreto nº 6.094/2007 comprometia-se, em seu Art. 2º, II, a “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Ademais, destacamos três eixos presentes na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas ações definidas nas diretrizes gerais: o Art. 6º, que aborda os eixos compreendendo as ações do PNAIC: I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; e IV - gestão, controle e mobilização social.

A implementação do Programa de alfabetização prezava por tentativas de responder as demandas de formação docente, o uso de tecnologias que viabilizassem o processo de aprendizagem da leitura e escrita e, por conseguinte, os objetivos pretendidos pelo Estado, expressos no eixo IV da referida lei. Subjacente à verbalização destes dizeres, Santos (2012, p. 7) nos atenta:

Entretanto, considera-se que as novas políticas educacionais introduzem alterações significativas nos contextos educacionais nos quais são implementadas, uma vez que propõem medidas que enfatizam a ‘importância’ da instituição escola procurando a permanência dos estudantes nesta instituição.

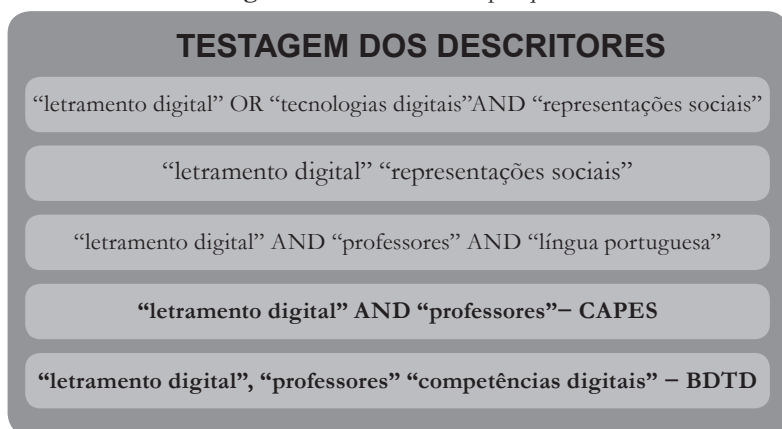
O excerto aponta que as atuais políticas educacionais promovem mudanças substanciais nos contextos educacionais em que são implantadas, quando destacam a importância da instituição escolar e visam à retenção prolongada dos estudantes nesse ambiente. Essas medidas versam criar condições que incentivem a participação duradoura dos alunos na escola, que indicam uma ênfase na valorização do sistema educacional. Contudo, a eficácia dessas políticas pode depender da implementação prática e de outros fatores contextuais, sendo essencial uma análise mais aprofundada das medidas específicas propostas para compreender o impacto efetivo no cenário educacional.

Na contramão dos discursos sobre a essencialidade dos processos formativos, encontra-se um sistema governamental que preconiza regras de funcionamento às instituições de ensino que, por sua vez, esboçam esforços para efetivação de propostas educacionais.

Mapeamento dos trabalhos

Face às proposições expostas nas pesquisas assentadas nos estudos dos letramentos digitais, fizemos um levantamento bibliográfico. Nesse âmbito, sinalizamos que ocorreram mudanças quanto à aplicação dos descritores, onde a princípio optamos por escolher descritores que atendiam ao recorte do nosso objeto de pesquisa, que é “Representações Sociais docentes sobre os letramentos digitais”, porém, imprevisivelmente, não encontramos associações de trabalhos sobre letramentos digitais com as representações sociais. Diante desse impasse, adotamos uma abordagem mais flexível e procedemos a testar palavras-chave adicionais que estivessem em consonância com nossos estudos, como intuito de captar informações essenciais para a condução da pesquisa.

Figura 2: Descritores da pesquisa



Fonte: Delimitado pelas autoras através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Ressaltamos que o esquema sugerido demonstra sequencialmente como os descritores foram aplicados, tanto no Catálogo de Teses e Dissertações – Capes, quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Sendo que na primeira, segunda e terceira coluna testamos os mesmos descritores nos bancos de dados da CAPES e do BDTD.

Os operadores booleanos “OR” e “AND” foram caracteres utilizados para equacionar a definição da pesquisa, porém na primeira tentativa percebemos que o booleano “OR” desviava a pesquisa para outras áreas de conhecimento, sendo este substituído pelo booleano “AND” que, assertivamente, direcionou a trabalhos acadêmicos na área da educação. Destacamos também que, conforme a figura 2, em algumas etapas, optamos por não utilizar o booleano “AND” como estratégia de rastreamento. Ao final, a delimitação que melhor se adequou ao Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES foi “letramento digital” AND “professores” e para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD “letramento digital”, “professores”, “competência digital”, neste último sem o uso do booleano “AND”.

Em continuidade, detalhamos a consulta em um quadro representativo, conforme esquema abaixo.

Quadro 1: Filtragem de trabalhos acadêmico na CAPES e na BDTD (continua)

Data da busca – 07 de outubro de 2021		
Catálogos de Teses e Dissertações – Capes		
Refinamento com operadores de busca	Descritores de filtragem	Trabalhos encontrados
1º passo – Descritores	“letramento digital” AND “professores”	291 resultados encontrados
2º passo – Recorte temporal	2012- 2021	134 resultados encontrados
3º passo – Área de concentração	EDUCAÇÃO	22 resultados encontrados
4º passo – Nome do Programa	Educação	*7 resultados encontrados

(conclusão)

Data da busca – 09 de outubro de 2021		
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		
Refinamento com operadores de busca	Descritores de filtragem	Trabalhos encontrados
1º passo – descritores	“letramento digital” “professores” “competência digital”	124 resultados encontrados
2º passo – Recorte temporal	2012- 2021	86 resultados encontrados
3º passo – Assunto	Letramento digital	*6 resultados encontrados
Total de produções selecionadas: *7 trabalhos da CAPES + *6 trabalhos da BDTD= 13 Trabalhos captados		

Fonte: Delimitado pelas autoras através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Em consonância com as informações descritas no quadro, encontramos inicialmente no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES 291 trabalhos e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD 124 publicações, totalizando 415 pesquisas. Refinamos os resultados encontrados delimitando os tipos de produções, em seguida, aplicamos o recorte temporal, e na sequência, afunilamos o estreitamento do elaboro com os refinadores: área de concentração “EDUCAÇÃO” e nome do programa “educação” para o Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES; assunto: “letramento digital” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Argumentamos que ao utilizarmos os refinadores “EDUCAÇÃO”, “educação” e assunto: “letramento digital”, propusemos, por meio de filtros, reduzir numericamente os 415 trabalhos que abrangiam diversos campos de pesquisas, nos interessando, notoriamente, estudos na área de educação.

Ainda sobre o quadro 1, o detalhamento da consulta, no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, 3º passo, que diz sobre a área de concentração, evidenciamos um número reduzido de trabalhos – 22 pesquisas, levando-nos a pensar que há uma incipiência de produções acadêmicas sobre letramentos digitais na educação.

Na compilação dos dados, adicionamos os 7 trabalhos selecionados do Banco de Teses e Dissertações – CAPES aos 06 trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, quantificando 13 produções a serem examinadas. Para descrever o conjunto de informações, aderimos alguns critérios de exclusão selecionando apenas as pesquisas que contribuíram com as análises. Neste desfecho, excluímos 05 pesquisas não disponibilizadas na íntegra e, por fim, geramos o quantitativo de 08 produções a serem revisadas e organizadas em um quadro representacional.

Quadro 2: Pesquisas sobre letramento digital situadas nos anos de 2013 a 2018 (continua)

Identificação dos pesquisadores	Banco de dados	Autor(a)	Título	Instituição	Região	Ano da defesa
P1	BDTD	Tiago Lenartovicz	Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa	Universidade Estadual de Maringá	Sul	2013
P2	CAPES	Tiago Alonso Hinkel	Trajetórias de Letramento Digital de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente	Universidade da Região de Joinville	Sul	2014
P3	CAPES	Patrícia Ferreira Bianchini Borges	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da Rede Pública Federal de Uberaba – MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Sudeste	2015
P4	CAPES	Jussara Cacaes Longarzo	Letramento Digital na Voz dos Professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental	Universidade da Região de Joinville	Sul	2016
P5	BDTD	Carlos Alexandre Rodrigues de Oliveira	Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	Sudeste	2016

(conclusão)

P6	CAPES	Maisa de Freitas	“BORA ANIMAR O GRUPO!?: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino	Universidade Federal de Ouro Preto	Sudeste	2017
P7	CAPES	Cláudia Helena Araújo Baldo	A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita	Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto)	Sudeste	2018
P8	BDTD	Margareth Maura dos Santos	Gênero digital: o Blog no contexto escolar: uma proposta pedagógica para a promoção do letramento digital	Universidade do Grande Rio	Sudeste	2018

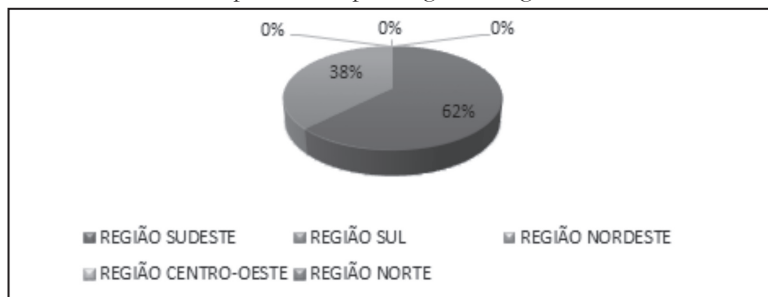
Fonte: Delimitado pelas autoras através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Em conformidade com o quadro, contemplamos as seguintes informações: Identificação dos pesquisadores, Banco de dados, nomes dos autores, título dos trabalhos, instituições, região brasileira e ano da defesa. Esta representação fundamenta a organização dos achados que serão analisados subsequentemente.

Avaliação e síntese de qualidade dos estudos:

Neste instante, engendramos as atividades fervilhantes de nossas concepções abstratas, originadas a partir das informações contidas no quadro 2. Dentre os oito trabalhos científicos categorizados por Região Espacial, salta à vista de maneira manifesta a disparidade geográfica, ao nos apresentar que uma parcela significativa das publicações concernentes às tecnologias digitais e ao letramento digital se concentra primordialmente nas Regiões Sudeste e Sul, conforme atestam as representações gráficas evidenciadas a seguir.

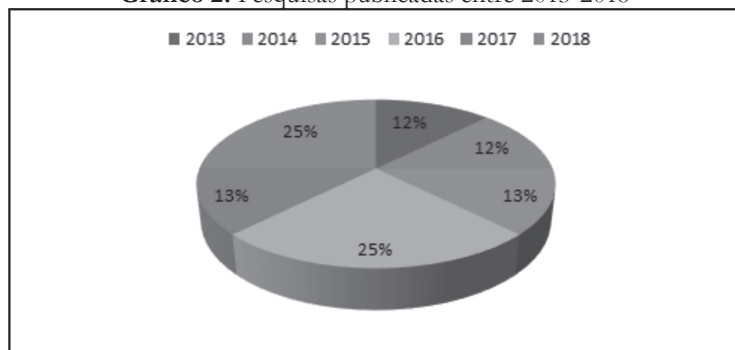
Gráfico 1: Trabalhos publicados por Região Geográfica entre 2013 - 2018



Fonte: Delimitado pelas autoras através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

As informações reveladas evidenciam uma marcada concentração de trabalhos nas regiões meridionais, onde as produções acadêmicas relacionadas ao “letramento digital” predominam. Na Região Nordeste, em particular, tornam-se notórias as lacunas proeminentes no panorama acadêmico concernente à produção de trabalhos que abordem a temática do “letramento digital”. Em conformidade com nossa coleta de dados, constatamos a ausência de trabalhos com o recorte temático nessa região. Outro aspecto de significância a ser considerado refere-se à avaliação das quantidades de pesquisas circunscritas temporalmente.

Gráfico 2: Pesquisas publicadas entre 2013-2018



Fonte: Delimitado pelas autoras através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

Na dimensão explorada, boa parte das produções acadêmicas se alocaram entre os anos de 2016 e 2018, não sabemos ao certo quais razões influenciaram os estudos dos letramentos digitais neste recorte temporal, mas percebemos, por meio das tessituras demonstradas e pelas paisagens escritas nos resumos analisados, a influência dos Novos Estudos dos Letramentos com a presença de autores como Street (1984; 2014), Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012).

Ressaltamos também que para abordar os letramentos digitais, os pesquisadores problematizam os conceitos de alfabetização e letramento, e que, ao situarem a questão do digital no contexto dos

trabalhos, a autora Rojo (2009), além de Rojo e Moura (2012) são convidados ao debate, acreditamos que seja pela grande influência destes autores no contexto educacional brasileiro quando o assunto são os letramentos críticos.

Nas apurações dos resultados, não evidenciamos ensaios que abordassem de maneira específica as representações sociais docentes sobre letramentos digitais, uma vez que o emprego do indutor “representações sociais” como um dos descritores de pesquisa desencadeava buscas em domínios divergentes de estudo. Nossa estratégia desembocou na identificação dos conceitos metodológicos que reverberam nas dissertações filtradas, visando estabelecer um paralelo acerca dos procedimentos metodológicos mais preponderantes nas publicações sobre o tema letramentos digitais.

No afã de buscar relacionar as trajetórias delineadas pelos pesquisadores sob a ótica das metodologias empregadas em suas pesquisas, nos deparamos com uma pluralidade de procedimentos, consubstanciados na seção de metodologia dos trabalhos. Após a análise das produções acadêmicas, destacamos as principais expressões delineadas na metodologia que justificam os métodos adotados pelos sujeitos pesquisadores.

Importa ressaltar que atribuímos designações simbólicas aos pesquisadores - P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 - visando otimizar as análises das compreensões metodológicas expressas nos trabalhos selecionados.

P1 Descreve sua metodologia como uma perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa, compreendendo-a como o caminho percorrido para a realização da pesquisa. Explicita que o trabalho possui um caráter qualitativo-interpretativo de cunho etnográfico.

P2 Por sua vez, depreende sua pesquisa como qualitativa, utilizando a Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough (2001 *apud* HINKEL, 2014) para o tratamento dos dados. P3 Expõe que sua pesquisa apresenta natureza etnográfica,

justificando sua escolha nos autores Moreira e Caleffe (2006, p. 85 *apud* BORGES, 2015): “é um método e um ponto de partida; é a interação entre o pesquisador e os seus objetos de estudos, exigindo dele um envolvimento direto, prolongado e intenso nas atividades do grupo a ser pesquisado”. Quanto ao tipo, complementa arguindo que a pesquisa se aproxima da pesquisa-ação por apresentar um problema a ser solucionado pelo pesquisador por meio da proposta de uma ação. Utiliza a abordagem qualitativa.

P4 Caracteriza a sua pesquisa como qualitativa, justificando sua escolha por meio do seguinte pensamento:

A escolha está em consonância com o que vem acontecendo com as pesquisas relacionadas à área social, que têm buscado ancoragens nos procedimentos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa, em busca de soluções para os seus problemas com a intenção de contribuir com mudança dos contextos pesquisados (LONGARZO, 2016, p. 62).

P5 Classifica sua pesquisa como de natureza sócio-histórica, e recorre aos preceitos do autor Freitas (2002 *apud* OLIVEIRA, 2016, p.20), que, em suas obras, delinea a “abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”.

P6 Concebe a estrutura metodológica de seu trabalho como um estudo de caso, respaldado por uma abordagem de índole qualitativa. Ademais, justifica que, além da abordagem qualitativa, a pesquisa incorpora elementos quantitativos, relacionados ao tratamento de dados provenientes de questionários e da etnografia virtual, ambos instrumentais para análises interpretativas.

P7 A pesquisadora adota a Análise do Discurso de Matriz Francesa Pecheuxiana e argumenta que teoria e metodologia são inextricavelmente entrelaçadas, isto é, assevera que só é possível abordar metodologia em um trabalho científico através dos conceitos intrínsecos à Análise do Discurso. Complementa, arguindo que a metodologia empregada em sua pesquisa se configura como um contínuo movimento entre teoria e análise.

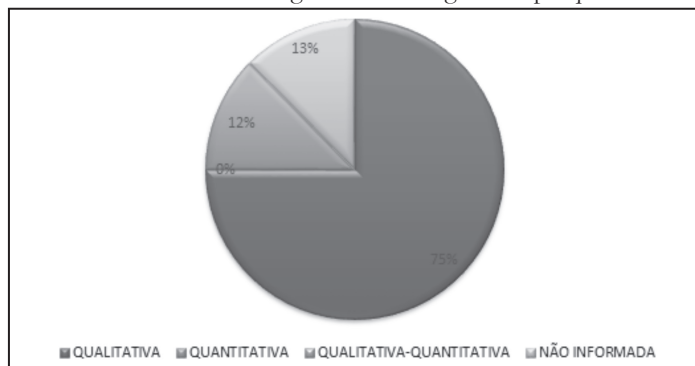
P8 Atribui à pesquisa qualitativa a natureza metodológica, e ainda justifica que a escolha propiciou a verificação e a discussão de elementos da realidade obtidos pela análise de dados.

Os pesquisadores P2, P3, P5, P6 e P7 delinham os trajetos metodológicos respaldados em teorias e abordagens que legitimam as escolhas almeçadas, quando fundamentam os métodos empregados. Por outro prisma, em nossa análise o pesquisador P3, apresenta em sua publicação ressonâncias de ordem conceitual, ao relacionar etnografia e pesquisa-ação, conceitos que a nosso ver, representam modalidades distintas de pesquisa.

Nos trabalhos dos pesquisadores P1, P4 e P8, a metodologia é categorizada como pesquisa qualitativa. Nesse sentido, cumpre salientar que a definição da metodologia como “qualitativa” carece de consenso, sendo, portanto, imperativo zelar para que o princípio da generalidade não subjugue o desenvolvimento metodológico do trabalho acadêmico, visto que a credibilidade da pesquisa repousa sobre os fundamentos conceituais e teóricoempregados.

Por meio das reflexões elencadas, observamos, na diversidade de perspectivas, distintos enfoques metodológicos, com uma prevalência notável da abordagem qualitativa, como evidenciado na representação a seguir.

Gráfico 3: Abordagens metodológicas da pesquisa



Fonte: Delimitado pelas autoras através da base de dados da CAPES e BDTD (2021).

No diagrama 3, ratificamos a preeminência da abordagem qualitativa, perceptível em 75% dentre um universo de oito trabalhos submetidos à análise. Em virtude desses dados, delineamos uma concisa deliberação acerca das controvérsias existentes nas esferas acadêmicas quanto às abordagens de pesquisa. Na década de 1970, as pesquisas qualitativas emergiram no Brasil como contraponto às pesquisas quantitativas, que se originavam da concepção positivista tradicional. Estas últimas eram alvo de críticas acerbas, uma vez que se restringiam a dados estatísticos e eram suscetíveis à manipulação de informações sociais. Como salienta Zanette (2017, p. 154), “O cerne dessas críticas direcionava-se para a aplicabilidade dos modelos de Ciências Naturais nas Ciências Sociais e Humanas, cujos princípios teóricos segregavam os fatos de seus contextos histórico-culturais”.

A seleção da abordagem de pesquisa não se sustenta meramente como uma escolha metodológica, mas tem seu embrião no próprio tema de pesquisa. Consoante à perspectiva de Flick (2013, p. 24), “A adoção de métodos abertos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de lidar com questões incomuns através da pesquisa qualitativa”. Estabelecemos, assim, a convicção de que não é suficiente simplesmente optar por uma abordagem; é crucial avaliar as direções que a pesquisa tomará ao longo de sua construção processual.

Reflexões sobre panorama do letramento digital

Numa síntese reflexiva, o panorama abordado sobre os letramentos digitais reitera a imperativa necessidade de uma abordagem multifacetada e abrangente. O entendimento expandido de letramentos, que incorpora habilidades digitais, evidencia a urgência de repensar os paradigmas educacionais para refletir as complexas demandas da sociedade contemporânea.

Diante da disparidade no acesso e competência digital, a equidade emerge como um pilar crucial a ser fortalecido. A inclusão

digital não é apenas uma questão técnica, mas sim um catalisador para reduzir as disparidades sociais, garantindo que todos tenham oportunidades igualitárias de participar plenamente na era digital.

A formação de educadores assume papel central nesse contexto, sendo imperativo capacitá-los para não apenas transmitir conhecimentos técnicos, mas também para orientar os alunos na navegação crítica e ética no vasto oceano digital. A integração de práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas aos desafios contemporâneos, é um investimento vital para forjar cidadãos conscientes e participativos.

A reflexão sobre a influência das redes sociais e a ameaça das fake news ressalta a importância de cultivar habilidades de discernimento crítico. A sociedade digital demanda cidadãos capazes de avaliar, questionar e contextualizar informações, que conduz uma base sólida para a tomada de decisões informadas e responsáveis.

Em última análise, os letramentos digitais não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de adaptação. As discussões abordadas neste estado da arte sinalizam para um futuro onde a educação deve evoluir em paralelo com as rápidas transformações tecnológicas. Ao repensarmos os letramentos digitais como um alicerce essencial para a formação de cidadãos do século XXI, podemos vislumbrar uma sociedade mais informada e preparada para enfrentar os desafios emergentes com resiliência e discernimento.

A carência significativa de estudos que integrem letramentos digitais e representações sociais denota uma lacuna crítica em nossa compreensão das complexas interações entre os indivíduos e as tecnologias digitais. À medida que a sociedade evolui, as representações sociais moldam e são moldadas pelas experiências online, que destacam a necessidade premente de investigações aprofundadas nesse domínio. Pesquisas que abordem a interseção entre letramentos digitais e representações sociais podem fornecer insights valiosos sobre como as pessoas constroem significados em ambientes digitais, e como são influenciados comportamentos, crenças e interações sociais.

Além disso, compreender as representações sociais no contexto dos letramentos digitais é fundamental para a concepção de estratégias educacionais e políticas públicas mais eficazes. Investir em pesquisas que examinem as representações sociais associadas aos letramentos digitais não apenas expandirá o corpo de conhecimento acadêmico, mas também promoverá a construção de uma base sólida para intervenções sociais e educacionais informadas e eficazes.

No tocante às abordagens metodológicas adotadas nas publicações sob escrutínio, é possível discernir a manifestação de dimensões como etnografia, estudo de caso e levantamento de dados mediante a aplicação de instrumentos como questionários e entrevistas. Entretanto, ressalta-se a identificação de lacunas de natureza conceitual, uma vez que determinadas contribuições não corroboram de maneira transparente as técnicas e meios empregados na coleta de dados, ensejando, por conseguinte, uma opacidade que obstaculiza a plena compreensão da fundamentação metodológica subjacente.

Na intrincada trama dos letramentos digitais e suas conexões com as representações sociais, convoca-se uma pesquisa aprofundada. Torna-se essencial explorar as sendas complexas da cibercultura, desvendando os significados intrincados que entrelaçam a tapeçaria digital. Apenas através de incursões analíticas no ciberespaço, munidos de perspicácia, podemos desvendar as nuances submersas que delineiam a atual sociedade informacional. Assim, propomo-nos a decifrar os códigos digitais que moldam as representações sociais contemporâneas, em busca da compreensão profunda dos complexos meandros que tecem o panorama cultural do século XXI.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, Patrícia Ferreira Bianchini. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba-MG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Fundamentos e práticas educacionais” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, 2015. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Relatório de atividades**: 1996/2002. Ministério da Educação- MEC, Secretaria de Educação a Distância- SEED, Departamento de Informática na Educação a Distância- DIED, e PROINFO CEET/ PROINFO/ SEED/MEC, Brasília, 2002. DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2016.

FLICK, Uweq. **Introdução à metodologia da pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Maisa de. **“Bora animar o grupo!”**: a construção de uma comunidade de prática virtual em um Instituto Federal de Ensino. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

HINKEL, T.A. **Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa**: da formação inicial à ação docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville–UNIVILLE, 2014.

LENARTOVICZ, Tiago. **Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2013.

LONGARZO, Jussara Cascaes. **Letramento digital na voz dos professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – Univille, Joinville-SC, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petropolis/RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. A **Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de. **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio na rede pública estadual de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) – Programa de Pós-Graduação stricto sensu, Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

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

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Multiletramento na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SANTOS, Edmea; SANTOS, Rosemary Santos. **Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas**. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 04, n. 07, jan.-jul. 2012.

SANTOS, P.O. O Uso da Internet na Prática Pedagógica. **Revista Magistro**, v. 2 n.1, p.54-97, 2012.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira.
Alfabetização: o estado do conhecimento. Brasília: DR MEC/ Inep/ Comped, 2000. p. 9.

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

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

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

Capítulo 5

A AUSÊNCIA DO ESPAÇO ESCOLAR NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM ENQUADRE NO PAPEL DO ESTUDANTE

*Juci Barros de Oliveira Cardoso
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

No bojo das problematizações advindas com a Pandemia da COVID-19 para o cenário da educação, propõe-se a abordar a ausência dos impactos do espaço escolar na garantia da aprendizagem e consequente formação humana dos estudantes. Assim, delimita-se o debate no enquadre discente e na adoção de metodologias de ensino remoto utilizadas para a manutenção do direito à aprendizagem. O estudo referencia-se na pedagogia emancipatória proposta por Freire (2005), atualizando reflexões em Souza e Ferreira (2021), na sua abordagem do direito à matrícula escolar no cenário da Pandemia da COVID-19; enquanto expõe, como possibilidades de acolhimento, o reconhecimento dos ritmos de aprendizagem do estudante, por parte do professor, para insistir uma prática humanizada, mesmo na

ausência do espaço físico escolar. Exemplifica-se essa problematização no Programa de Educação Integral (PROEI), proposta para o Ensino Médio, para unidades escolares estaduais da Bahia. Indica-se o reconhecimento desse Projeto como possibilitador da importância social e institucional da escola na formação plena dos cidadãos.

Apresentam-se reflexões sobre a integralidade da formação humana do estudante em tempo de pandemia da COVID-19 no Brasil. Os conceitos que refletem a individualidade e a formação humana do estudante sempre foram motivos de inquietação, e depara-se com a carência de tal prática no ambiente escolar agravada pela complexidade sanitária desse período.

Hoje, a realidade educacional nacional, em virtude da pandemia do COVID-19, discute a metodologia de ensino que deveria se adequar à utilização das tecnologias informacionais, com a adesão ao ensino remoto em virtude do distanciamento social. Com isso, quase a totalidade dos educadores, atualmente, tem migrado para tal modalidade, participando de aulas síncronas e assíncronas, enviando conteúdos digitais para seus alunos estudarem de casa. O que denominamos como ensino remoto que não se configura em uma educação a distância, pois

[...] essa requer uma configuração que requer um *design* de aprendizagem que favoreça a interação online de construção de conhecimento escolar e aprendizagem, bem como de registro dos conteúdos, tarefas e monitoramento pelo docente, além de, em alguns formatos, a ocorrência de encontros presenciais em polos de apoio (Souza; Ferreira, 2021, p. 8).

Porém, a integração dessas tecnologias à educação, que já vem acontecendo há algum tempo no mundo, encontra obstáculos tanto pela atuação de seus agentes, quanto diante da insuficiência de recursos para esse fim. Assim, o que deveria contribuir para facilitar o ambiente pedagógico criou barreiras ainda mais prejudiciais ao processo do ensino-aprendizagem.

Embora o objetivo dos professores seja ensinar os estudantes a alcançarem seu maior nível intelectual por meio do conteúdo digital, essa metodologia tem distanciado as pessoas, e reflete na relação professor-aluno/aluno/professor, limitando as oportunidades dos agrupamentos heterogêneos e da colaboração na execução de atividades cruzadas. Proporciona-se então uma pedagogia desumanizada.

Para que isso não aconteça e consiga trazer um ensino remoto humanizado mais próximo do presencial, e que nem sempre é humanizado também, sugere-se discorrer sobre uma prática de ensino mais aprofundada. Considera-se aqui o reconhecimento de fatores que podem inibir a promoção da individualidade sem a geração de oportunidades de diálogo e discurso, ou oportunizando a autorreflexão.

A integralidade na formação humana do estudante

A curiosidade é a principal motivação na busca de novos conhecimentos, e somos seres curiosos naturalmente, experimentamos viver cotidianamente da melhor maneira possível. Porém, nem sempre essa é uma realidade possível, pois existem condições políticas e culturais que impedem ou retardam esse processo. Um espaço para exercitar a curiosidade e interagir criticamente na sociedade é a escola, quando aos estudantes é possibilitado refletir sobre a consciência histórica, independentemente da cultura, etnia ou origem, e gerir a capacidade de se localizarem no tempo e no espaço, e de fazer planos para o futuro – o que se entende como formação humana integral. Assim, a escola deverá ser o lugar onde o estudante encontrará os meios de preparação para realização de seus projetos de vida e com uma condição necessária tanto na formação intelectual quanto moral do estudante. Segundo Grispino (2006):

a escola, em sua função social, tem um olhar constante voltado à sociedade, conectando seu saber com a prática cotidiana do aluno, preparando-o para o exercício profissional. A experiência

de vivenciar as situações de aprendizagem ensina o convívio em grupo, indispensável para a vida e o trabalho.

O problema na escola está na falta de referencial cidadão de seus interlocutores, que agem de maneira incoerente com a função esperada nesse lugar, portanto, não participantes efetivos da sociedade. Como diz a filósofa Viviane Mosé (2013), a escola não está preparando o ser humano para a sociedade e para os seus desafios. Somos imaturos sociais. A escola não está preparada para o afeto e ainda precisa de uma evolução para tratar de assuntos desagradáveis emocionalmente. Ela é racional e, muitas vezes, o que seria para preparar, desprepara o estudante. Por fim, a escola precisa de uma mudança conceitual, reaprender a ver, ouvir e pensar, para que o direito à educação seja assegurado conforme nos diz Arroyo (2004, p. 12):

[...] como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização com processo da apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memória, identidades, valores, culturas resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos.

Percebe-se que a sociedade tem despertado para uma educação mais humanizada, embora ainda atue com uma prática incoerente compreendida por diferentes fatores, entre os quais destaca-se o foco nas provas externas. Diante da responsabilidade social que é o “fazer educação”, o que se percebe é justamente uma educação desumanizada, na qual uma série de fatores, como uma grade curricular engessada, práticas pedagógicas tradicionais e a não valorização do estudante enquanto um ser crítico – apenas visto como um receptor de informações, têm contribuído para tal desmonte.

Paulo Freire (2005) afirma que educar sempre será uma relação de gente com gente, de adultos com crianças, e que o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, pautada no diálogo e na interação com outros humanos,

não apenas na aquisição de conhecimentos. Ou seja, a relação entre o estudante e a escola necessita de apoio mútuo entre seus anseios e compartilhamento de experiências.

Entende-se que a educação é pauta constante e pertinente no cotidiano daqueles que se envolvem direta ou indiretamente na sua efetivação, isso porque ela repercute diante da presença ou ausência na vida das pessoas. Afinal, o que é Educação? Para Durkheim (2011, p. 43) ela é o “conjunto das influências que a natureza ou os outros homens podem exercer sobre a nossa inteligência ou vontade”. Isso porque a concepção de educação está atrelada à preparação das gerações atuais para a vida social realizada pelas gerações anteriores, pois espera-se nela a transformação do ser individual em ser social.

Ainda segundo Durkheim (2011, p. 53-54), “a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social”, e ela consiste em uma socialização metódica da jovem geração. Mas a sociedade só poderá viver caso exista entre seus membros uma suficiente homogeneidade. Então ela, a Educação, perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando antecipadamente na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva.

Compreende-se, desse modo, que o afeto contribui para a socialização do indivíduo, no entanto a relação professor/estudante a ser conduzida pela afetividade, que deveria tornar-se um elemento positivo de equilíbrio das emoções e, conseqüentemente, a pessoa mais segura e mais motivada para o aprendizado e autovalorização, não é uma condição desejada. Contrário disso, o sentimento que envolve o ensinar é preterido, e deixa de contribuir para a formação da pessoa enquanto cidadão, autocrítico, pensante e protagonista social.

Uma maneira de refletir sobre a Educação está constituída na Pedagogia, uma teoria prática que dita as normas para se fazer viver o ambiente de ensino-aprendizagem. Ela “[...] reflete sobre eles [os sistemas de educação] no intuito de fornecer à atividade do educador ideias que o dirigem” (Durkheim, 2011, p. 86). Isso significa que

podemos considerar de muita valia a importância da Pedagogia, que é responsável pela diminuição da disparidade e por “restabelecer a harmonia entre um sistema escolar e as necessidades da época” (p. 89).

Nas primeiras décadas do século XX, a educação brasileira foi marcada pela ideia da “Escola Nova”, um modelo escolar que veio para renovar o ensino e influenciar positivamente nas transformações políticas, econômicas e sociais. Um movimento que se dizia ser democrático, no que Saviani (1999, p. 59) afirma:

[...] sabemos com certa tranquilidade, já a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foram os proletariados. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças.

Durante o desenvolvimento da industrialização brasileira, nasce a “Escola de Massa” diante da necessidade de uma mão de obra minimamente alfabetizada. Entretanto, o que se percebeu foi uma escola em “formato” de fábrica, cuja educação era transmitida em massa, como numa linha de montagem, com diversas disciplinas diferentes e um currículo extenso, e ainda é uma realidade praticada atualmente. Com isso, segundo Saviani (2008), há uma sobrecarga de conteúdo, que tende a desmotivar os alunos, considerando que muitos deles são desnecessários.

A escola perdeu a noção de conjunto e de unidade, de participação e de relacionamento. Tanto que existe um questionamento muito provocador em relação ao ambiente escolar: ele é feito para que o estudante não se torne um marginal ou é o lugar de desenvolver o pensamento e o senso crítico? Logo, percebe-se que o aluno tem passado cada vez mais tempo na escola, a partir da ampliação de sua carga horária e vendo a escola como uma espécie de punição, pautada em uma hierarquia de obediência plena.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018) considera que a muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos e salienta que para a garantia da formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis,

[...] cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

Para orientar essa atuação, torna-se imprescindível (re) contextualizar as finalidades do Ensino Médio, estabelecidas pelo Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) há mais de vinte anos, que afirma:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas

condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 12).

Em **A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação**, Severino (2006) faz uma reflexão sobre a educação entendida como processo de formação humana, procurando sentido na filosofia ao longo da história, como também na contemporaneidade, colocando em discussão as relações entre as diversas dimensões de educabilidade humana. Sob essa óptica, podemos afirmar que a educação tem uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que político ou ético. E completa: “na cultura ocidental, a educação foi sempre interpretada como processo de formação humana. [...] se resume nessa lógica, como devir humanizador mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” (Severino, 2006, p. 621).

Acredita-se então que a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, mas um investimento formativo do humano, seja em uma relação pedagógica, pessoal ou coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição de educabilidade do homem, assim como discute Severino (2006).

Portanto, refletir sobre de que forma a educação, na qualidade do processo de formação humana, foi concebida, buscando ver quais os sentidos que essa formação recebeu ao longo de nossa tradição filosófica, é pertinente, uma vez que ocorreram mudanças nas concepções que os homens fizeram do ideal de sua humanização e quais as mudanças na atualidade e o que precisa ser melhorado.

O Programa de Educação Integral (PROEI): uma proposta pedagógica em tempo integral

O PROEI é um segmento de ensino que procura a integralização do estudante, bem como uma modalidade de ensino de tempo integral; é uma proposta que procura garantir o direito à educação e ao aprender das crianças, dos adolescentes e dos jovens, ressignificando a importância social e institucional da escola na formação plena dos cidadãos. Seu principal objetivo é contribuir para a formação do sujeito na sua integralidade e para sua emancipação humana e social.

Além de promover reflexões sobre vários aspectos que caracterizam o cenário da educação na Bahia, este Programa sistematiza ideias, concepções e perspectivas acerca da Educação Integral, além de constituir um documento-referência que estabelece marcos legais, diretrizes curriculares, pressupostos pedagógicos e princípios operacionais para o desenvolvimento do Programa da Educação Integral da Secretaria da Educação nas escolas da rede estadual, tendo como horizonte os sujeitos sociais que compõem o sistema público de ensino. Ela parte de um pressuposto fundamental no qual todo cidadão é capaz de aprender, ao longo da vida, independente do lugar e das pessoas. Sua filosofia compreende que educar é garantir o desenvolvimento de todas as pessoas, tanto no âmbito intelectual quanto físico, afetivo e social, ratificando a pedagogia humanizada.

Entende-se que o ambiente escolar tradicional, apenas acadêmico, não atende mais os anseios dos estudantes na contemporaneidade. E essa nova modalidade de ensino, da pedagogia humanizada, promove uma adequação no processo que se insere a educação, onde prevalece o coletivo e a integralidade. Percebe-se, também, uma proposta que valoriza um ensino-aprendizagem individualizado, respeita as peculiaridades de cada estudante enquanto se constrói o pilar do processo educativo.

De acordo com o Documento de Educação Integral (Moll, 2009), acredita-se que a modalidade de ensino integral, parte do pressuposto

da valorização do estudante como ser social e protagonista de sua história. Valoriza o estudante como ser crítico e “leitor de mundo”, mediante os princípios éticos e morais com a perspectiva de formar cidadãos para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho. No entanto, as críticas são constantes pela falta de uma mudança de postura nas escolas, principalmente as práticas pedagógicas, cujo principal objetivo era a informação, sem preocupar-se com o senso crítico do estudante.

Dada a natureza dinâmica e democrática da práxis educativa, o PROEI também se constitui como um plano aberto e fomentador do debate acerca da Educação Integral, sinalizando como necessária participação ativa dos estudantes, dos professores e da comunidade baiana em geral nessa construção. Várias são as peculiaridades deste Projeto, a começar pelo tempo de permanência do aluno na escola, onde ele está amparado de três refeições, com uma carga horária de 9h/aula e disciplinas da parte Diversificada, como Projeto de Vida e as Prática Integradoras.

O Projeto de Vida é uma das disciplinas base de tal programa. Ela está relacionada com a capacidade dos alunos refletirem sobre desejos e objetivos não apenas para o futuro, mas também para o presente. Isso inclui planejar o que farão a cada ano e etapa de ensino, aprendendo a se organizar, estabelecer metas e definir estratégias para atingi-las. E as Práticas Integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições. Elas podem ocorrer em diversos níveis e envolvendo uma diversidade de elementos, de forma a propiciar a existência de uma rede de relações de saberes. Ambas as disciplinas com a mesma finalidade, de proporcionar ao aluno uma formação mais humanizada, o aperfeiçoando para o amadurecimento pessoal, cultural e profissional, na formação de estudantes politizados e protagonista social.

Por fim, o PROEI objetiva a promoção de uma educação de qualidade, compreendendo a ampliação do tempo de permanência

do estudante na escola, além de motivar a expansão de espaços e oportunidades educacionais, por intermédio de realização de projetos e atividades que favoreçam a aprendizagem e a formação humana.

Nesse viés, Moll (2009, p. 27-28) afirma que:

Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem, às crianças, aos adolescentes e aos jovens, o acesso aos veículos de comunicação, o domínio de diferentes linguagens, a prática da leitura, a crítica e, principalmente, a produção de comunicação como instrumento de participação democrática.

A autora ainda evidencia que:

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar, de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo (Moll, 2009, p. 139).

Destarte, o que se tem percebido, com essa modalidade de ensino no período de aula presencial, é a possibilidade de garantir que o aluno fique condicionado dentro da escola por pelo menos nove horas. E no qual se garantiriam as três refeições e o distanciamento de uma vulnerabilidade social, além do conhecimento e da socialização. Sendo assim, três características importantes definem a Educação Integral:

- possui uma proposta de educação CONTEMPORÂNEA, pois surgiu no século XXI;
- promove a EQUIDADE, porque acredita que todos tem direitos iguais ao acesso à educação; e
- reconhece as peculiaridades de cada estudante, portanto é INCLUSIVA.

Para Jaqueline Moll (2012), as escolas devem ser coautoras das políticas educacionais, trazendo o repertório, as características

e as necessidades dos sujeitos e de seus territórios para o centro do projeto pedagógico. A autora ainda completa afirmando que se trata, verdadeiramente, de uma mudança de paradigma, ou seja, de uma nova forma de pensar nossas relações sociais, incluindo a valorização dos saberes comunitários no currículo e uma efetiva ação intersetorial para garantir os direitos sociais dos indivíduos.

A pandemia da COVID-19 reivindica uma pedagogia humanizada

No início de 2020, o mundo se deparou com a pandemia do COVID-19. Em março do mesmo ano, uma crise sanitária acometeu o Brasil, que refletiu nos mais diversos segmentos. Foi notória a crise na educação, e o país teve que se adaptar a um isolamento social, as escolas foram fechadas e tiveram que se preparar de forma brusca para o ensino remoto. Uma mudança repentina e forçada, onde nem todos conseguiram acompanhar.

Esta educação de forma remota, hoje, é uma realidade no território nacional brasileiro. Uma modalidade de ensino que, infelizmente, surpreendeu e mostrou o despreparo, principalmente no que se refere à escola pública. Na prática, o ensino remoto é executado pelo professor que ministra aulas, sejam elas ao vivo ou gravadas, por meio da videoconferência ou de um recurso similar. A carga horária é a mesma das aulas presenciais, mantendo a frequência e uma perspectiva de transferir a aula presencial para a aula virtual e manter semelhante interação nesse ambiente virtual. Nem todas as escolas estavam preparadas para essa mudança, nem mesmos havia recursos disponíveis para os estudantes. Há escolas que passaram o ano de 2020 sem aula, para só hoje conseguirem se adequar à nova realidade, e ainda se deparam com dificuldades, tanto pelos recursos quanto pelo material humano.

Paiva (2020, p. 62) configura o

Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega

alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído.

Em seu livro **Escola e Democracia**, Dermeval Saviani (2008) nos apresenta duas teorias consideráveis em relação ao processo de marginalidade com a educação. A primeira delas diz que a educação é um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade; na segunda, entende-a como um instrumento de discriminação social, tal qual um fator de marginalização. Ou seja, “constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no meio social” (Saviani, 2008, p. 4). O que ratifica uma educação desigual, como uma discriminação social, onde nem todos têm o mesmo acesso.

A realidade da educação brasileira é de uma grande parte de professores sem habilidades para ministrar aulas de forma remota. Os docentes foram preparados por academias para atuarem em aulas presenciais, realidade bem distante da exigida atualmente. Além disso, não existe, ou é insuficiente, a formação continuada. Conclui-se que mesmo a nova geração sai das licenciaturas com semelhantes deficiências pedagógicas, sem atender a necessidade de seus estudantes, administrando um sistema de ensino defasado.

Enquanto os professores se preocuparem mais com o conhecimento, mais abstrata ficará a compreensão de que o estudante é um cidadão, constituído de deveres e direitos sociais. A prática pedagógica tem mostrado uma maior preocupação com a ideia e não com a vida, sempre atrelada ao conhecimento curricular, que privilegia o acúmulo de conteúdos e isolada da sociedade – essa passividade tem preparado o brasileiro que somos hoje. E ainda surge mais uma

preocupação, que é a de acompanhar a mudança tecnológica. A maioria dos professores se depara com a dificuldade de ministrarem suas aulas de forma virtual e, também, do cumprimento da carga horária e da proposta da integralidade, tanto para o corpo docente quanto para o discente. O que se espera, conseqüentemente, é um desgaste físico, mental e emocional desses professores e estudantes. Assim, reafirmamos como Arroyo (2004, p. 38), nossa compreensão de que:

[...] guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos. [...]. Ainda, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos obrigados a reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos.

Em contrapartida, vem a falta de interesse de uma grande parte dos estudantes, que muitas vezes não contribuem para o bom desempenho da aula. O que torna preocupante a possibilidade de existir uma interação professor-aluno, a realização de uma pedagogia mais humanizada. Pedagogia essa que é defendida pelo próprio Programa de Educação Integral, com disciplinas como “Projeto de Vida”, que tem como objetivo iniciar o estudante em um processo de autoconhecimento, identificação dos desejos, desenvolvimento das potencialidades e revisão de seus valores.

O desafio da escola é grande e inúmeras são as informações, a quantidade de conteúdos fragmentados nas disciplinas que não se conversam e que nem sempre valorizam a qualidade. Quando o professor ensina, ele tem o poder hierárquico, que pode atrapalhar a relação do conhecimento, um abismo entre professor e aluno. Freire

(2005) apresenta a Pedagogia do Homem e acredita que somente nela se anima de generosidade autêntica, humanista e não humanitarista para alcançar o objetivo de uma educação integral, voltada para a vida e pela vida.

Vale salientar que quando se faz a crítica a uma realidade escolar conteudista, atrelada a um currículo tradicional e distribuído em disciplinas não se opõe àquilo que hoje é defendido pela BNCC, nas distintas áreas do conhecimento, porque implica no fortalecimento da contextualização e adequação à realidade estudantil. Ainda são os mesmos professores sem a atenção necessária para realizar as mudanças de paradigmas.

Identificam-se escolas que têm mostrado essa preocupação, mesmo que de forma remota, para trabalhar com o estudante de forma afetuosa, haja vista que estamos em um momento no qual a necessidade de um acolhimento é imprescindível. E no que concerne aos conteúdos, a escola tem procurado trabalhar a integralidade de forma *on-line*, ou com as aulas gravadas, de maneira síncrona e assíncrona. Mas ainda depara com uma dificuldade de interpor as barreiras de uma educação conteudista.

Portanto, acredita-se que a nova modalidade de ensino médio, inserida na proposta de PROEI, parte do pressuposto da valorização do estudante como ser social e protagonista de sua história. Valoriza o estudante como ser crítico e “leitor de mundo”, mediante os princípios éticos e morais com a perspectiva de formar cidadãos para posteriormente ingressarem no mercado de trabalho. Porém, no cenário atual, o desafio em trabalhar a integralidade na formação humana do estudante, em tempo de pandemia, de forma remota e sem a acessibilidade a todos, é desafiada pela preparação anterior à sala de aula, talvez no planejamento, talvez na disposição do professor, ou quem sabe no sistema educacional.

Considerações finais

Estudantes são sujeitos de direitos e, como tal, a matrícula é o seu registro e passaporte que garantirá a escolaridade. Para resguardar esse direito, a única forma de oferta da educação escolar, no cenário da pandemia da COVID-19, é o ensino remoto emergencial e as metodologias mediadas por tecnologias. Nessa complexidade, enquanto educadores e educadoras, não podemos prescindir de recuperar princípios de uma pedagogia humanizadora para acolher e favorecer os vínculos deste sujeito social com a escola. Percebida como uma instituição social que é dependente de um contexto pedagógico de aprendizagem e que se configura para além dos conteúdos disciplinares, ela é um espaço de formação humana. Por isso, se faz necessário que essa compreensão e representação social permaneça no período pandêmico, para facultar aprendizagens e reconhecimento do valor social.

Verdadeiramente, a escola na pandemia não vive, exclusivamente, uma crise sanitária, mas uma crise política e social, porque são enfrentadas as condições de acesso e de inclusão sociodigital. As desigualdades da sociedade, que já existiam, se avolumaram e foram expostas com maior intensidade nas instituições de ensino. Assim, garantir o direito à educação na pandemia passa por reconhecer, nesse cenário de negação de direitos sociais, que a ausência da escola, como instituição formadora e educativa, é uma catástrofe para a sociedade brasileira e, por tudo isso, os educadores e educadoras reivindicam condições para a formação docente e de acessibilidade a fim de continuar o trabalho pedagógico.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRISPINO, Izabel Sadalla. Função social da escola. **Izabel Sadalla Grispino**, fev. 2006. Disponível em: http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?view=article&id=1226&utm_source=emails&utm_medium=email&utm_campaign=10dezembro. Acesso em: 10 out. 2020.

MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. Estudos **Universitários: Revista de Cultura**, Recife, v. 37, n. 1-2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível

em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044#:~:text=Este%20texto%20discute%20os%20efeitos,que%20n%C3%A3o%20seja%20o%20presencial>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SEVERINO, Antônio José. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250988165_A_busca_do_sentido_da_formacao_humana_tarefa_da_Filosofia_da_Educacao. Acesso em: 14 out. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. A matrícula como direito do estudante na Pandemia da Covid-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1 -21, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8029/5538>. Acesso em: 30 mar. 2021.

TORRICO, Tanya. Educação uma prática social. **O Repórter Regional**, [s. l.], 24 jul. 2019. Disponível em: <https://www.oreporterregional.com.br/noticia/3567/educaao-uma-pratica-social->. Acesso em: 10 out. 2020.

Capítulo 6

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

*Edmila Silva Gonzalez
Rubenilde de Oliveira Santos da Silva
Denise Aparecida Brito Barreto*

Considerações iniciais

Vários estudos têm sido conduzidos no Brasil sobre a educação de professores. A partir dos anos 1990, houve um foco maior em compreender o papel do professor, indo além das abordagens puramente acadêmicas para considerar aspectos como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Libâneo (2012, p. 2) discute a persistente separação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores, observando que este tema tem sido abordado principalmente em sua dimensão histórica, mas de forma predominantemente teórica. Assim, surge a necessidade de aprofundar a compreensão da ausência de integração do conhecimento pedagógico

nas licenciaturas e de problematizar as consequências dessa lacuna para a futura prática profissional dos professores.

Pesquisas de grande relevância têm contribuído de maneira considerável para o debate em torno do sentido da formação pedagógica para os estudantes de licenciatura (Amaral; Oliveira, 2008; Costa, 2015; 2016; Gomes, 2013). Ainda assim é possível avançar na problematização acerca do lugar ocupado pelas disciplinas que viabilizam uma formação pedagógica sólida dentro dos cursos de licenciatura.

É muito comum que, no interior dessas licenciaturas, o estudo das disciplinas que abordam o conteúdo a ser ensinado pelos professores seja privilegiado, e as disciplinas consideradas didático-pedagógicas permaneçam, na maioria das vezes, em segundo plano. Muitos estudantes não compreendem a relevância da formação pedagógica e seguem nos cursos com uma grande carência no processo formativo, pois sem o preparo oferecido pelos componentes de natureza pedagógica, esses sujeitos não entendem a complexidade das situações de ensino e acabam negligenciando as discussões que envolvem os saberes docentes, a construção da identidade profissional, os processos de aprendizagem, os métodos de ensino, entre outros.

A atuação de uma das autoras deste estudo como professora substituta em cursos de Licenciatura em um Centro de Formação de Professores de uma Universidade pública da Bahia possibilitou a observação atenta de alguns detalhes acerca do envolvimento dos estudantes em seus cursos de graduação. Um desses detalhes é relacionado ao fato de que enquanto boa parte deles encaram os componentes pedagógicos como um fardo, por terem a impressão de parecerem descontextualizados e irrelevantes, poucos revelam perceber que as aulas dos componentes curriculares pedagógicos são verdadeiras oportunidades para pensar e vivenciar o fazer docente, principalmente porque não consideram os conteúdos da formação específica suficientes para enfrentar a realidade da escola básica.

As discussões propostas pela professora na disciplina Didática, por exemplo, abriram espaço para que esses futuros professores expusessem suas concepções sobre o curso do qual fazem parte, suas angústias e percepções acerca da importância (ou não) de vincular as disciplinas específicas com as de cunho pedagógico. Em vários encontros essa discussão vinha à tona e diversos posicionamentos eram apresentados.

Segundo Nóvoa (2009), a documentação das práticas, a reflexão sobre o trabalho e a prática da avaliação são aspectos cruciais para melhorar e inovar na profissão docente. Essas atividades cotidianas impulsionam o progresso da profissão. Diante disso, torna-se claro que é importante conduzir pesquisas para compreender como os estudantes experienciam sua formação universitária, como percebem a importância da dimensão pedagógica nesse processo e como tais percepções podem influenciar sua prática futura. Muitos estudantes expressam uma visão negativa sobre os motivos que os levaram a escolher a carreira docente, incluindo desmotivação, condições precárias de trabalho e falta de prestígio profissional, e é crucial entender como esses fatores afetam sua perspectiva e engajamento na profissão.

Nesse sentido, considerando necessária a discussão sobre as propostas que compõem os cursos de Licenciatura e quais carências têm sido reportadas pelos professores em processo de formação, tivemos como objetivo refletir sobre as percepções de licenciandos em Letras e Física acerca da formação pedagógica a partir das conversas interativo-provocativas, considerando um processo formativo que valorize as questões didático-pedagógicas e como isso se desdobra no exercício profissional.

A presente pesquisa qualitativa foi desenvolvida no âmbito das aulas do componente curricular Didática e a amostra é composta por seis (06) estudantes que concluíram a disciplina, sendo três (03) da Licenciatura em Letras e três (03) da Licenciatura em Física. A partir

da utilização da técnica Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) foi possível reconhecer as concepções sobre a importância da formação pedagógica apresentadas pelos estudantes.

Aspectos metodológicos

Com o objetivo de entender as perspectivas dos futuros professores sobre a formação docente, exploramos a seguinte questão: Como os estudantes de Letras e Física percebem a formação pedagógica e como ela influencia suas práticas futuras como professores? Para responder a essa pergunta, optamos por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando a Conversa Interativo-Provocativa como instrumento de pesquisa, conforme descrito por Nunes (2011), que enfoca as conversas como meio de expressão dos participantes.

Apoiada na pesquisa qualitativa, a conversa interativo-provocativa é assim denominada justamente porque entende a necessidade de trazer à tona a natureza interativa das conversas “do mesmo modo e com a naturalidade semelhante àquela que ocorre em qualquer conversa que as pessoas estabelecem no seu cotidiano, independentemente de estarem ou não participando de uma pesquisa” (Nunes, 2011, p. 62).

Optamos por investigar os cursos de Letras e Física devido à sua natureza de formar professores, semelhante à Pedagogia e outras licenciaturas, o que demanda uma reflexão mais aprofundada sobre os processos de ensino-aprendizagem, os conhecimentos necessários para a prática docente e as estratégias de planejamento, entre outros aspectos. A pergunta feita aos participantes foi: “Como você percebe a relevância das disciplinas pedagógicas em sua formação?”.

O dispositivo metodológico possibilitou o envolvimento entre os participantes e as pesquisadoras, além de ter facilitado a organização e a análise dos dados colhidos, visto que lidar com as narrativas dos graduandos significa lidar com o dito e com o não dito,

elementos fundamentais para a análise que, com o suporte da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), teve a frase como unidade de registro.

Alguns estudos sobre conhecimentos pedagógicos na formação docente

Após uma busca no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, com um período de análise de 10 anos e utilizando descritores como “formação pedagógica”, “conhecimentos pedagógicos” e “licenciaturas”, identificamos pesquisas relacionadas tanto diretamente quanto indiretamente com esses temas. Além de compartilhar esses resultados, notamos que essas informações podem ser utilizadas como base para definir o escopo do nosso próprio estudo.

O levantamento realizado para encontrar trabalhos que pudessem ter algum tipo de relação com a presente proposta evidenciou apenas duas dissertações de Mestrado que versam sobre a formação pedagógica nas licenciaturas. Um desses trabalhos foi defendido por Gomes (2013), no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco e teve como objetivo geral apreender as representações sociais da formação pedagógica dos estudantes das licenciaturas diversas do Centro de Educação da instituição supracitada. O estudo revelou que

a formação pedagógica proporciona a conscientização do papel político do professor assume perante a sociedade, algo representado mais ou menos como um estímulo ao engajamento desse profissional nos movimentos em prol da valorização e profissionalização do magistério (Gomes, 2013, p. 168).

O outro trabalho foi defendido por Costa (2015) e buscou indícios de representações sociais de professores de quatro universidades do Rio de Janeiro que atuam no Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa a respeito de formação pedagógica. Segundo Costa (2015, p. 96), o estudo confirmou resultados de pesquisas anteriores, indicando que “os professores de licenciaturas

ainda a desvalorizam e a colocam em um segundo plano, justificando tal comportamento ora pela fragmentação da base da formação em dois blocos distintos, ora pela falta de interesse dos licenciandos”.

Investigações de anos anteriores foram encontradas no Grupo de Trabalho (GT) nº 08, Formação de Professores, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), dentre eles a pesquisa de Amaral e Oliveira (2008), que versou sobre a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica no contexto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Os autores mencionam que houve a apresentação de pontos positivos e negativos a respeito das disciplinas, com destaque para a importância e a necessidade de cursá-las a fim de que tenham uma boa formação. No entanto, também foi mencionado que muitas disciplinas deixam a desejar em relação aos conteúdos abordados.

Caraméz (2016) delimitou um estudo acerca das Representações sociais de formação pedagógica de alunos de curso de licenciatura em Educação Física. A pesquisa foi realizada em duas universidades do Estado do Rio de Janeiro e os resultados indicaram que as representações sociais de formação pedagógica dos discentes podem estar em processo de elaboração, pois eles parecem não ter muitas informações sobre as disciplinas de conteúdo pedagógico e ainda as desvalorizam, sugerindo sua retirada dos currículos.

Após esta análise, constatou-se uma lacuna na pesquisa que aborde a realidade das universidades na Bahia em relação à formação pedagógica oferecida nos cursos de licenciatura. Embora esses cursos possam fornecer conhecimentos específicos valiosos para os estudantes, também podem apresentar deficiências no preparo prático, especialmente no contexto da educação básica. Diante desse quadro, enfatizamos a importância de integrar teoria e prática pedagógica, além de proporcionar um percurso formativo que explore e proponha soluções para os desafios enfrentados na comunidade escolar.

Inquietações dos futuros professores: oportunidades para pensar a formação pedagógica

Não podemos atribuir toda a responsabilidade pelo êxito ou insucesso do processo educativo apenas nos ombros dos professores. Contudo, é fundamental reconhecer que tanto o investimento na formação especializada quanto o devido valor dado às disciplinas de pedagogia são elementos cruciais que afetam diretamente a qualidade do ensino e, por conseguinte, o aprendizado dos alunos. Concordamos com a visão de Barreto e Souza (2016, p. 95-96) ao afirmarem que

Mesmo reconhecendo que as maiores dificuldades dos docentes residem nos problemas apresentados no seu processo de formação acadêmica, os cursos de licenciatura oportunizam a formação para o exercício de uma profissão, a profissão de professor, por meio de formação política, técnica, filosófica e conceitual.

Nessa mesma toada e ampliando a discussão, Pimenta (2012) apresenta que, para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, espera-se no curso de formação inicial que o professor seja formado, ou mais do que isso, que colabore para a sua atividade docente, visto que “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (Pimenta, 2012, p. 18).

Entretanto, percebemos que o curso de formação inicial é apenas uma das etapas do processo de preparo do futuro profissional para lidar com as diversas situações que ocorrem na sala de aula, pois os professores lidam com alunos que têm personalidades, ritmos e dificuldades de aprendizagem diferentes umas das outras. De acordo com Barreto e Souza (2016) o futuro professor deve dominar estratégias que permitam o comportamento de modo eficiente, autônomo e estratégico nos processos de ensino, aprendizagem, bem como na formação de seu exercício profissional. Nessa mesma linha de pensamento, Pimenta (2012, p. 18-19) destaca:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Apesar de tal expectativa, o que se pode observar é que, embora as licenciaturas analisadas nesse estudo (Letras e Física) ofereçam conhecimentos específicos substanciais, pouco abordam temas relacionados à formação pedagógica. Concordamos com Gatti (2010, p. 1357) quando afirma que “mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação”. Muitas vezes, questões como saberes, construção da identidade profissional e relações dialéticas do processo de ensino aprendizagem são pouco aprofundadas. Dessa forma, há uma carência de suporte teórico na formação inicial que possibilite a reflexão sobre a repercussão da formação pedagógica nas futuras práticas docentes.

Compreendendo os saberes docentes como essenciais e complexos, relativos, mutáveis, com valores ético-políticos e atravessados pelas questões socioculturais das sociedades, reconhecemos a importância de se formar professores que também assumam essa concepção. Desse modo, a construção dos saberes está diretamente ligada ao contexto social, ao tempo, às condições materiais e aos aspectos sócio-histórico-culturais que fazem parte integrante do processo pedagógico (Benevides, 2005, p. 88).

Entender a formação a partir dessa perspectiva nos faz enxergar o saber docente como um saber plural, como propõe Tardif (2014), e não um conjunto de conteúdos cognitivos definido de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor vai aprendendo a dominar seu ambiente

de trabalho, insere-se nele e o interioriza, até que se torna parte de sua consciência prática.

Indagados sobre qual a importância das disciplinas pedagógicas no processo formativo, os participantes demonstraram que apesar de estar percorrendo um caminho com reflexões teóricas – e específicas – interessantes, sentem que poderiam ser apresentados à discussões mais voltadas para os processos de ensino-aprendizagem, por exemplo.

Durante a análise das respostas, fomos percebendo a insegurança da maioria das participantes nas questões voltadas para o “como ensinar”, alegando que podem saber o conteúdo, mas acreditam não ter “jeito” para se fazer entender pela turma. Três estudantes destacaram em suas respostas inquietações sobre o momento de inserção, como profissionais, escolas:

E1	<p>“Acho que é importante ter essa matéria pedagógica pra dar mais segurança na gente. Eu, por exemplo, vejo que <i>vou sair bem preparada nos conteúdos, sei como fazer, mas não sei se saberia ensinar</i>, acho que não tenho segurança pra passar pros alunos[...]</p> <p>“Tenho medo de não ser entendida, de ficar parecendo que não sei passar, que não tenho didática [...]”</p>
E2	<p>“Eu nem sabia que ia ter matéria tipo essa, achava que era coisa do curso de pedagogia, fiquei surpresa e acho pouco ter só uma matéria de didática no curso”.</p> <p>[...] <i>A gente estuda tantas coisas e eu fico me perguntando como levar isso para as turmas que vou ser professora</i>, será que vou conseguir?”</p>
E4	<p>“Com certeza as disciplinas pedagógicas têm importância pra nossa formação. Eu tava ansiosa pra essa matéria porque sempre comento com o pessoal que <i>a gente é bombardeado de coisas específicas do curso em si, muita coisa interessante que eu jamais imaginava que ia aprender de teoria mas e a didática? E a prática em sala?</i> Eu me preocupo [...]”.</p> <p>“Tenho muito medo mesmo do que posso encontrar. Espero que essa disciplina abra mais minha visão pra muitas coisas. Se eu já achava importante a parte pedagógica agora com essa conversa acho ainda mais, essa pergunta não ia chegar pra gente em vão, né?”.</p>

Fonte: As autoras (2022, grifos nossos).

Sobre essas inquietações, Libâneo (2012, p. 6) afirma que “para entender como se ensina um conteúdo para que os alunos de apropriem deles de modo significativo, somente o conhecimento do conteúdo é insuficiente. É necessário saber como converter a ciência em matéria de

ensino”. Desta forma destacamos a importância de pensar a formação pedagógica como potencializadora da atividade docente, entendendo que o ato de ensinar também é viabilizado a partir do aprofundamento de demandas teóricas e isto envolve o domínio de conhecimentos acadêmico-científicos.

Libaneo (2012, p. 6) nos assegura ainda que “os conteúdos específicos devem ser estruturantes do conhecimento pedagógico do conteúdo. Por um lado, o pedagógico existe para o disciplinar, por outro, o ensino da disciplina requer o pedagógico”. Ao fragmentarmos a visão sobre a relação desses conteúdos, acabamos afetando a formação pedagógica, que se torna insuficiente para o autêntico ensino. Nessa direção, pensar na oferta de mais disciplinas pedagógicas nas licenciaturas pode ser um caminho possível e isso requer pensar na reestruturação das licenciaturas.

Sobre esse ponto, Dias-Da *et al.* (2008) sugerem que as disciplinas pedagógicas sejam sempre atualizadas e contemplem diferentes dimensões da preparação pedagógica dos licenciandos, além de considerar aspectos políticos e legais do sistema educacional, metodologias de ensino e o próprio exercício docente conectado à função social da educação oferecida nas escolas. Essas atualizações ampliariam o leque de visão e de atuação dos futuros professores, tendo como ênfase a reflexão sobre o exercício profissional, sem que o foco permanecesse apenas nas questões que envolvem a prática e os instrumentos metodológicos.

Ademais, Shulman (2005) também apresenta estudos que reforçam a importância dos profissionais da Educação terem clareza sobre os conhecimentos que embasam o trabalho do professor, daí a necessidade de “compreender as estruturas da matéria ensinada, os princípios de organização conceitual” e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo, que representa a ligação entre a matéria e a didática, para compreender como determinados temas e problemas podem ser organizados, representados e adaptados aos diferentes interesses e habilidades dos alunos.

Com relação à consciência da importância da formação pedagógica, apenas dois estudantes demonstraram reconhecer que além de aprender o conteúdo, necessitam dominar questões voltadas para a docência. Na compreensão de Shulman (2005), essa relação nos leva ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

E5	“Já tinha visto que teria essa matéria de didática e ficava achando que aqui eu ia aprender a fazer plano de aula, eu fico perdida. Parece que vamos aprender mais, que bom, então <i>eu acho que a formação pedagógica pode ser mesmo muito importante porque vai ter muita coisa na escola diferente do que falamos aqui [...]</i> ”. “Eu quero mesmo é que essa parte fale da importância de ser mais humano como professor, no curso a gente não estuda essas coisas, eu sinto falta”.
E6	“A importância da disciplina pedagógica... hum... eu acho que é tipo uma virada de chave, <i>eu acho que ela complementa tudo o que vivemos aqui durante o curso com um diferencial porque falar da nossa formação docente a gente não fala muito em outras matérias, então ter momentos só pra isso é valioso, né? [...]</i> ”.

Fonte: As autoras (2022, grifos nossos).

Durante a conversa interativo-provocativa, os estudantes demonstraram compreender a importância de o professor estabelecer conexões entre as diversas interpretações a respeito do conteúdo e as transformações do objeto de conhecimento, com vistas a mobilizar a aprendizagem. Para Libâneo (2012, p. 7) o professor consciente dessa relevância, consegue “transformar seu conhecimento da matéria em atividades e experiências que estimulam, envolvem e melhoram a aprendizagem ativa e a compreensão dos alunos”.

Melo e Pimenta (2019, p. 59) reforçam que a profissão docente é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. “O professor deverá passar por um processo de formação sistematizada para assumir tarefas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação vasta e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente”. Vale ressaltar que a docência é ampla e complexa, que de acordo com Crusoé, Sampaio e Leão Maia (2017, p. 27) “engloba diversas funções como: planejar,

ensinar, coordenar a sala de aula, ter domínio de conteúdos específicos, pedagógicos, entre outras”. Por isso, não podemos limitar a atividade docente ao ato de ensinar, pois esta, para Sacristán (1995) se configura como uma prática social, já que envolve interação entre docentes e discentes, além do fato desses atores refletirem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.

Libâneo (2012, p. 9) nos assegura que

Não basta ao professor ser um especialista na sua matéria, ele precisa saber como a matéria se pode ser “transformada” para favorecer a aprendizagem dos alunos, ainda mais se se levar em conta a presença na sala de aula de alunos com distintas origens sociais e culturais e, frequentemente, vivendo em situação de vulnerabilidade social.

Ao ponderarmos sobre essa demanda, é relevante considerar a ideia de uma formação interdisciplinar, que promova a interação entre os diferentes cursos de licenciatura, permitindo a troca de experiências, o aprendizado conjunto e, acima de tudo, a integração desses futuros educadores. Nesse contexto, compartilhamos da visão de Dias-Da *et al.* (2008, p. 29), que defendem que nossos cursos de licenciatura se beneficiariam significativamente com essa colaboração entre as áreas, enriquecendo o referencial de análise dos futuros professores.

Um dos participantes afirmou não considerar sequer a possibilidade de atuar como professor e essa é uma realidade de muitos licenciandos: embora estejam matriculados, pretendem partir para outras carreiras e se desvincular da atividade docente.

E3	“A formação pedagógica eu sei que é importante, mas não tinha parado pra pensar nisso direito porque eu <i>nem me vejo sendo professora, de jeito nenhum</i> . Mesmo sabendo que faço uma licenciatura, eu não me vejo ali, na escola, assumindo uma sala, tenho muita vergonha de falar [...]”. “Matéria nenhuma até agora despertou esse interesse em mim, sabe? Eu até sei que isso não depende só de matéria, <i>mas ser professora ainda não tá nos meus planos não</i> [...]”.
----	---

Fonte: As autoras (2022, grifos nossos).

Em estudo realizado sobre as representações sociais de docentes sobre a docência, Oliveira (2021, p. 96) destacou que “cada professor, no exercício de sua profissão, constrói maneiras próprias de ser e de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o que permite que, frequentemente, sua maneira de ser se cruze com a sua maneira de trabalhar”. A partir dessa ideia, entendemos que para atuar como docente, esses estudantes necessitam tomar conhecimento de que a docência requer postura crítica, reflexiva, compromisso com a produção de conhecimento em diferentes espaços, além de disposição para as diversas aprendizagens pedagógicas que decorrem do processo formativo contínuo.

Toda essa dinâmica exige o reconhecimento de que os conhecimentos ligados à formação pedagógica são essenciais para que os professores de diferentes licenciaturas saibam, “juntar o epistemológico no pedagógico e vice-versa”, conforme sinaliza Libâneo (2012, p. 10).

Reflexões finais

Neste texto, examinamos as percepções de estudantes de Letras e Física sobre sua formação pedagógica e como ela se relaciona com suas práticas futuras como professores. Os resultados sugeriram que, embora muitos estudantes tenham uma compreensão limitada da importância da formação pedagógica, alguns conseguem perceber que tanto o conhecimento da matéria quanto o conhecimento pedagógico são fundamentais para se tornarem bons professores. Ademais, os conhecimentos pedagógicos se revelam como oportunidades significativas para entender e experimentar o papel do professor, especialmente porque os conteúdos específicos de suas disciplinas não fornecem apoio suficiente para lidar com os desafios da escola primária.

Portanto, este estudo destacou a importância de considerar a integração entre a formação pedagógica e a formação de conteúdo, reconhecendo que a dicotomia entre esses processos enfraquece os

currículos das licenciaturas analisadas. Cursos que priorizam apenas o conteúdo, em detrimento da formação pedagógica, comprometem a conexão essencial entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico, conforme observado por Libâneo (2012, p. 5), os quais são fundamentais para a prática profissional dos professores.

Estamos cientes de que ainda há muito a ser feito para promover e expandir a discussão sobre a importância da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, o que indica a necessidade de realizar novos estudos. Este trabalho de pesquisa representa apenas o começo de uma reflexão mais ampla sobre esse tema.

Referências

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd.*, 31, 2008. Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG, 19 a 22 de outubro de 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, D. A. B.; SOUZA, E. M. F. Reflexões em torno da noção da formação continuada de docentes: a terminalidade do curso e a profissão como balizadoras. *In: LIMA, Adenaide Amorim; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SANTOS, Tamires Dias (org.). Educação e Formação Docente: reflexões filosóficas, estéticas, políticas e étnico-raciais*. Curitiba: CRV, 2016.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Leitura e formação docente** – a trajetória da prática da leitura de alunos do curso de Letras. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Educação, UFRN, Natal, 2005.

COSTA, Lara Correia. **Representações sociais de formação pedagógica por professores de curso de Letras que atuam na licenciatura em língua inglesa**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

CRUSOÉ, N. M. C.; SAMPAIO, L.; LEÃO MAIA, L. D. S. Representações sociais do conceito de tempo por professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 14, n. 27, p. 160-188, jan./mar. 2018.

DIAS-DA, Maria Helena Helena G. F. *et al.* A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 15-37, 2008.

GATTI, Bernadete A. formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

GOMES, Viviane Cordeiro. **Formação pedagógica nas representações sociais de estudantes de licenciaturas**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd.*, 35, 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE, 2012.

MELO, Giovana; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**, v. 20, p. 51-77, 2019.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educação**, Lisboa, 2009.

NUNES, Claudio Pinto. **As Ciências da Educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, Edmila Silva de. **Representações sociais sobre a docência superior nos cursos de pedagogia da UESB**: saberes e dimensões. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação (PPGE), Vitória da Conquista, 2021.

PIMENTA, S. G. P. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. P. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, Jimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em:

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo 7

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTADO DA ARTE PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Janete Santos Silva
Denise Aparecida Brito Barreto
Daniele Farias Freire Raic

Introdução

Um dos maiores legados do Estado da arte é o compartilhamento de saberes entre os sujeitos. Neste sentido, este texto expõe os nossos primeiros passos em busca de informações sobre o tema em estudo, a fim de delimitar o foco a ser abordado em nossa pesquisa, ou seja, procuramos compor o Estado da Arte, tendo como o tema principal “Leitura” e, ainda, dois descritores relacionados ao assunto em investigação, quais sejam: Letramento e Formação (inicial e continuada).

A esse respeito, sobre Estado da Arte, conforme afirma Soares (1989, p. 4):

[...] são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo podem conduzir à plena compreensão ou totalidade do estado

atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.

Para Soares (1989), o Estado da Arte oportuniza compreender mais sobre o tema em estudo e amplia as possibilidades de conhecimento do pesquisador. Sendo assim, permite maior aproximação entre pesquisador e objeto, de modo que busca um entrelaçamento entre eles. O Estado da Arte, assegura Luna (2002), possui o objetivo de:

[...] descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão (Luna, 2002, p. 82).

Nessa perspectiva, Luna (2002) também assevera que o Estado da Arte oportuniza realizar levantamento das pesquisas escolhidas, com o intuito de ampliar o que ainda não foi explorado e as suas possíveis lacunas; logo, o Estado da Arte passa a ser um método de cunho bibliográfico. Destarte, os trabalhos pesquisados foram procurados nas plataformas de teses e dissertações do Google Acadêmico, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Sucupira) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), através de um recorte temporal que abrange o período de 2010 a 2016.

Contexto das pesquisas

Alguns aspectos são característicos do Estado da Arte, como o esforço do pesquisador para identificar as informações relevantes, ao seu objeto, encontradas nos espaços de sua pesquisa, o ponto de

vista por eles abordado, o caminho escolhido e as melhores fontes de pesquisa. Nesse sentido, as pesquisas de Estado da Arte propõem a realização de um balanço das produções científicas desenvolvidas em uma área específica, em um determinado período que, nos últimos anos, vem ascendendo e, ultimamente, têm sido muito acatadas como um tipo de metodologia.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 38):

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.

De acordo com as autoras, o Estado da Arte alarga as possibilidades dos estudos e, ao mesmo tempo, contribui no sentido de direcionar o campo ou a área de investigação do que o pesquisador deseja estudar. Dessa forma, o Estado da Arte não se esgota em si, pois sempre haverá uma vertente ou viés a ser pesquisado e, a depender da temática, poderá ser abordado sob vários pontos de vista, permitindo ao pesquisador a identificação do que ainda não foi produzido em determinado campo de estudo, bem como mapear as áreas que pouco avançaram e encontrar suas falhas ou limitações.

Sobre a busca das pesquisas

Para a análise do nosso objeto, selecionamos as produções que exibiam em seus resumos os seguintes descritores: Leitura, Letramento e Formação (Inicial e Continuada). Em seguida, realizamos as leituras dos resumos dessas produções e sistematizamos em um quadro as informações, elencadas de acordo com as seguintes categorias: título, tipo de produção, descritores, local/ano de publicação, autor

e plataforma/repositório. A seguir, apresentamos o Quadro 1, com a sistematização da análise dos 5 (cinco) trabalhos selecionados.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados e analisados que se aproximaram da temática investigada

Título	Tipo de produção	Descritores	Local/ano de publicação	Autor	Plataforma
1. A Leitura no Processo de formação de Professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológico de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia	Tese	Letramento;	Universidade Estadual de Campinas-Faculdade da Educação 2010	Cláudia Beatriz de Castro N. Ometto	Google Acadêmico
2. Ler para ser: um desafio possível no cotidiano escolar	Dissertação	Letramento; Leitura; Formação continuada	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – 2010	Ivanete de Almeida San	CAPES/Sucupira
3. Leitura Crítica e Formação do Leitor na Contemporaneidade	Dissertação	Leitura; Formação continuada	Universidade Federal de Juiz de Fora – 2016	Tânia Maria dos Santos	Google Acadêmico
4. Professor Leitor, do Imaginário ao Real: implicações do Pró-Letramento na formação docente	Dissertação	Formação continuada; Leitura.	Universidade Estadual de Feira de Santana – 2016	Rosana Fernandes Falcão	Google Acadêmico
5. Estudos de leitura e letramento: reflexões e práticas escolares	Dissertação	Letramento; Formação continuada.	Universidade Federal do Mato Grosso –2015	Renata Silva Siqueira	CAPES/Sucupira

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras (2019).

As buscas que se apresentam no quadro, anteriormente, foram realizadas em 3 (três) plataformas e/ou repositórios, a saber: a) Google Acadêmico; b) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Sucupira); e c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Na Tabela 1, a seguir, apresentamos a quantidade de trabalhos encontrados em nossa busca nas plataformas e ou repositórios:

Tabela 1 – Quantitativo de Dissertações e Teses
Pesquisadas – Sucupira/Capes/Google Acadêmico/IBICT

LEITURA – LETRAMENTO – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA			
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2010	1.876	01	1.876
2011	2.086	632	2.718
2012	2.276	619	2.895
2013	2.456	0	2.456
2014	2.434	0	2.434
2015	2.460	0	2.460
2016	02	0	02
TOTAL			14.837

Fonte: Sucupira/CAPES (Área de concentração/Letras/Linguística).

Dos 14.837 trabalhos encontrados, conforme tabela anterior, selecionamos 10 (dez) produções que estavam diretamente relacionadas ao nosso estudo. Com o escopo de analisar detalhadamente as pesquisas e devido às informações se repetirem nos vários trabalhos encontrados, elegemos 5 (cinco) trabalhos, os quais se justificam por abrangerem o recorte temporal estabelecido e pela maioria deles evidenciar questões que envolvem o tema principal que norteou esta investigação, leitura, bem como os demais descritores que envolveram este estudo, tais quais: formação inicial e continuada de professores e letramento, conforme demonstrado na Tabela 2, seguinte.

Tabela 2 – Quantitativo de Dissertações e Teses
selecionadas – IBICT/Capes/Google Acadêmico

LEITURA – LETRAMENTO – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA			
ANO	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
2010	02	01	03
2011	01	0	01
2012	01	0	01
2013	01	0	01
2014	01	0	01
2015	01	0	01
2016	02	0	02
TOTAL	09	01	10

Fonte: Dados extraídos da CAPES/Google Acadêmico/IBICT.

O primeiro trabalho analisado, uma tese de doutorado, tem como título *A Leitura no Processo de Formação de Professores: um estudo de como o conceito de Letramento foi lido e significado no contexto imediato da Disciplina Fundamentos Teóricos-Metodológicos de Língua Portuguesa, do Curso de Pedagogia*, e tematiza, em seu objetivo principal, as mediações da pesquisadora como professora de leitura de alunos de um curso de Pedagogia, na disciplina de Fundamentos Teórico-metodológicos de Língua Portuguesa.

Em relação à metodologia utilizada, a autora da tese optou pela análise das interlocuções produzidas em sala de aula, através de recorte por lexias, impulsionada pela leitura do texto de autoria de Kleiman (2005): **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**, cujo texto, de cunho teórico-didático, foi escrito para um trabalho de formação continuada de professores e nele apresentado como um dos recursos considerados mediadores para a fundamentação da sua tese.

No que diz respeito à escolha do recorte por lexias, evidenciamos que tal recurso se caracteriza por delimitar unidades de leitura que podem ser exploradas pelo leitor. Em seguida, a partir das situações de leitura, a autora selecionou materiais que lhe apontaram indicadores dos sentidos em circulação, tomando como documentos do processo de leitura desenvolvida as atividades de planejamento, bem como a produção oral e escrita das graduandas em Pedagogia, no decorrer da disciplina na qual o estudo se desenvolveu, cujo eixo temático centrava-se no conceito de letramento.

Em seu trabalho, a autora apontou a dimensão intersubjetiva, tanto do processo de leitura experienciado pelos alunos quanto o seu próprio, na condição de docente/pesquisadora e o seu papel como mediadora desse processo. Nesse aspecto, em sua tese, destacou o aprendizado da comparação de textos, isto é, estabelecendo o “cotejar textos” como estratégia que favoreceu a formação desses leitores e da sua autonomia, cujas características foram se transformando no

decorrer de experiências nas práticas culturais nas quais estão inseridas, seja na prática da leitura ou da docência.

Nessa perspectiva, a autora verificou através das teorias histórico-culturais do desenvolvimento humano de Vygotsky (1989) e da enunciação de Bakhtin (2003) um trabalho pedagógico que busca a autonomia dos alunos pautada tanto na dimensão cognitiva dos sujeitos quanto na dimensão discursiva da linguagem. Ficou evidente, nesse trabalho, o foco no Letramento e a sua repercussão na escrita, através da leitura.

O segundo trabalho encontrado na plataforma da CAPES – uma dissertação em Linguística Aplicada –, recebeu o título: *Ler para ser: um desafio possível no cotidiano escolar*. O referido texto contempla os três descritores desta investigação, quais sejam: Letramento (crítico), Leitura e Formação Continuada. Este trabalho propõe investigar a ação docente na perspectiva de uma nova prática social de leitura, cujo foco é a formação do aluno, enquanto leitor crítico, através do reflexo das ações do próprio professor enquanto agente de letramento (Kleiman, 2006 *apud* Santos, 2010).

A autora dessa dissertação ressalta que estamos diante de um novo paradigma em relação ao ensino de leitura, que rompe com um modelo objetivista para um modelo interpretativista. Decerto, isso exige mudanças de posturas por parte dos docentes frente aos desafios do ensino da leitura. Ela destacou, também, sobre a importância do desenvolvimento da competência leitora de docentes de outras áreas do conhecimento, além do docente de Língua Portuguesa.

Desse modo, a pesquisadora apoiou-se nos estudos de Kleiman (1995, p. 15) e destacou que, “[...] para que as instituições escolares possam contribuir para valorização da linguagem e da prioridade da competência leitora, são necessárias práticas de letramento na escola [...]”, tendo como fio condutor práticas de leitura, através da interdisciplinaridade, como instrumento de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento.

Nessa dissertação, há reflexões sobre o desenvolvimento da competência da leitura crítica, pelos alunos, o que contribui para a interação e facilitação de múltiplas leituras. Em relação à professora-pesquisadora, foi observada a modificação da sua prática docente, ao assumir o papel de mediadora e de agente de letramento.

A autora da referida dissertação selecionou textos literários, especificamente poemas extraídos das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicados nos anos de 2005 e 2006. Esses poemas, segundo Santos (2010), que versam sobre o meio ambiente, oportunizaram à pesquisadora trabalhar com a intersubjetividade dos sujeitos, por trazerem uma linguagem conotativa, possibilitando, assim, a construção de vários sentidos e de múltiplas leituras.

Após realizar um estudo comparativo entre os dois trabalhos analisados, contemplados com os três descritores, ficou evidente, tanto na tese como na dissertação, a importância, na formação docente, do desenvolvimento do Letramento através da leitura. Assim, os trabalhos apontam para a importância da formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Nessas duas pesquisas as autoras recorrem, principalmente, aos estudos de Bakhtin por meio da Teoria da Enunciação, utilizando-se da Análise do Discurso como suporte teórico-metodológico. Além disso, observamos a ênfase na confluência destas discussões aos estudos de Vygotsky, pois ambos tratam a linguagem de modo a considerar os seus aspectos históricos, culturais e sociais.

No terceiro trabalho, intitulado *Leitura Crítica e Formação do Leitor na Contemporaneidade*, encontramos dois dos descritores propostos nesta investigação: Leitura (Crítica) e Formação Continuada. Além disso, nele se apresenta a “Interdisciplinaridade” imbricada ao descritor Leitura.

A autora discutiu os significados construídos por meio da leitura pelos professores, em uma escola municipal de Juiz de Fora, e a investigação da prática leitora dos professores de Língua Portuguesa, História e Geografia, compartilhadas com os seus alunos. Ela se propôs

a estudar a prática de leitura de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e também analisar como a prática leitora de docentes de outras disciplinas, para além de Língua Portuguesa, pode fomentar a formação do leitor crítico e autônomo. Há ênfase na responsabilização docente do professor dessas disciplinas, que são apontados como responsáveis pelo trabalho com a leitura na sala de aula (independente da disciplina que lecionam).

A respeito da metodologia, a autora apontou a realização de ciclos de sessões reflexivas, com o objetivo de trazer o professor para o centro de sua investigação, não como objeto de julgamento, mas como sujeitos ativos, partícipes, numa relação de colaboração entre pesquisador e pesquisa, construindo o próprio saber e coparticipando da sua formação contínua. Ainda no que concerne ao percurso metodológico do trabalho em análise, a pesquisadora tratou o seu problema na perspectiva do materialismo histórico-dialético, de acordo com Marx e Engels (2002), bem como por meio de uma abordagem sócio-histórica-cultural, em Vygotsky (1989), a fim de contribuir na formação de professores críticos e reflexivos, de maneira a transformarem a sua prática, constituindo, assim, uma pesquisa crítica de colaboração.

Os resultados obtidos pela pesquisadora no trabalho em análise assinalaram que é imprescindível refletir sobre a forma como é trabalhada a argumentação no momento da leitura em sala de aula, entre professores e alunos. Ela destaca, ainda, a importância de o docente ouvir os alunos na sua construção de sentidos, a partir das leituras realizadas. Portanto, percebemos a obrigação e a responsabilidade dos docentes, seja em qualquer disciplina ou área do conhecimento, de oportunizar aos educandos condições para que se posicionem diante dos textos disponibilizados em sala de aula e a importância dessa reflexão para se construir argumentações.

Em seguida, destacamos o quarto trabalho: *Professor Leitor, do Imaginário ao Real: implicações do Pró-Letramento na formação docente*, cuja

proposta foi discutir a formação leitora do professor por meio da literatura. Nele encontramos os descritores formação continuada e Leitura. As reflexões contidas nessa pesquisa favoreceram a incorporação da leitura à vida pessoal e profissional docente, ao buscar compreender as implicações do Programa de Formação Continuada Pró-Letramento no processo de constituição do professor leitor.

No tocante à metodologia utilizada, a autora optou pela abordagem qualitativa, selecionando como instrumento para coleta de dados a entrevista narrativa, com quatro professoras da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana, BA, que participaram do curso de formação continuada Pró-Letramento, no ano de 2008.

Nessa perspectiva, o pesquisador teve como foco de sua investigação o Curso Pró-Letramento e apontou, com o seu estudo, que o objetivo não é a formação leitora do professor, mas está direcionada à constituição do aluno-leitor. Sob seu ponto de vista, havia incoerências na proposta teórica do curso, uma vez que este indicava uma concepção de formação continuada de professores ancorada na reflexão, na autonomia, na formação da identidade profissional e na discussão.

Com isso, essa dissertação mostra a possibilidade de limitações em relação às políticas de formação continuada na área de Linguagem. Além disso, adverte acerca da necessidade de se investir em um processo formativo que tenha como questão central a formação leitora docente, não apenas de competência da área do conhecimento supracitada, mas articulada com as demais.

O quinto trabalho, *Estudos de Leitura e Letramento: reflexões e práticas escolares*, investiga e discute as práticas e as concepções sobre letramento e leitura por parte dos docentes de uma escola pública municipal de Cuiabá, MT. Para tanto, a autora adotou os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e o Círculo, por tratar da linguagem numa perspectiva sócio-histórico-cultural, aliados à teoria de aprendizagem e desenvolvimento humano de Vygotsky, a fim de revelar a leitura como prática social e a sua produção construída nas relações intersubjetivas dos sujeitos.

Para a coleta de dados, propôs encontros reflexivos-críticos e utilizou alguns instrumentos, tais como: questionários, gravação de áudios e até vídeos. Nesses encontros reflexivos-críticos, ela procurou conhecer as concepções dos docentes acerca da leitura e do letramento e, através das interações entre os sujeitos envolvidos, professores/pesquisadores do Grupo de Estudos Linguísticos e Letramento, buscou fornecer contribuições da reflexão sobre a prática. A pesquisadora também se certificou de que tais reflexões, tanto sobre as práticas pedagógicas, leitura e letramento, como também nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem no contexto escolar, oportunizaram aos sujeitos envolvidos momentos de profundas análises acerca da responsabilidade social docente.

Em seu trabalho, a autora dessa última dissertação, por meio dos dados colhidos e interpretados, constatou também a importância de se repensar os cursos de formação de professores, no sentido de se investir efetivamente na formação leitora dos docentes para que sejam também formadores de leitores. Na perspectiva deste estudo é apontada a necessidade de o professor assumir novas posturas, visando a mudanças que decorram de processos significativos de reflexão, intervenção crítica para transformação e emancipação dos sujeitos.

Pelas análises da tese e das dissertações selecionadas, quanto ao tema investigado, averiguamos que em sua maioria revelam uma grande preocupação com a formação do aluno leitor do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também ficou evidente que os cursos de formação docente não enfocam a capacitação leitora desses profissionais, mas, sim, a formação leitora dos alunos.

Percebemos, também, uma carência de produção de pesquisas voltadas para a formação de docentes leitores no contexto do Ensino Fundamental, relacionado às investigações sobre a prática leitora dos docentes, sua formação leitora para trabalharem com esse público de alunos, bem como a sua influência sobre a formação desses alunos que migrarão, em seguida, para o Ensino Médio.

O mapeamento que fizemos nessa construção de pesquisa possibilitou-nos perceber que, na maioria das produções, optou-se pela abordagem qualitativa, na qual se privilegia uma conexão entre sujeito e objeto de estudo. Isso se justifica por esta abordagem de pesquisa favorecer maior inserção no contexto estudado, bem como a interação com o que é pesquisado, de forma que o pesquisador deixa de ser apenas um observador e passa a fazer parte dessa realidade. Com isso, notamos que os instrumentos mais empregados nas pesquisas foram, em sua maioria, as entrevistas semiestruturadas, por, de certa forma, atenderem à abordagem qualitativa, com o objetivo de facilitar e flexibilizar a coleta dos dados fornecidos pelos sujeitos-participantes.

Em uma dissertação ou tese, um dos aspectos mais relevantes para o pesquisador assentar a metodologia é o tipo de pesquisa adotada. Por esta razão, observamos que dos 5 (cinco) trabalhos analisados, especificamente, predominou a pesquisa-ação em 3 (três) dissertações; e, nos demais, observamos que houve 1 (uma) dissertação em que a pesquisadora optou por entrevistas narrativas e 1 (uma) tese em que não houve um tipo de pesquisa especificado. Sobre as teorias abordadas, na maioria desses estudos encontramos como pressupostos teórico-metodológicos a teoria enunciativa-discursiva de Bakhtin, relacionada à teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky. Em menor proporção, visualizamos a abordagem do materialismo histórico dialético de Marx e Engels.

De acordo com os resultados apontados pelas pesquisas, ficou evidente a responsabilização do professor (sobretudo o de Língua Portuguesa) pela formação leitora do aluno. Nesse sentido, os cursos de formação docente, inicial e continuada privilegiaram apenas discussões sobre a prática leitora do aluno, sem abordar o direcionamento dessa prática pelo professor. Destarte, em sua maioria, os estudos mostraram a importância do docente no processo de mediação entre leitura e leitor.

Concebemos que, se a Escola deseja formar leitores críticos e autônomos para exercer plenamente a sua cidadania, cabe a essa instituição assumir uma perspectiva crítica e autônoma da formação docente em todas as áreas do conhecimento.

Considerações finais

Ao concluirmos este estudo, entendemos que o Estado da Arte está relacionado à subjetividade de cada pesquisador e à singularidade em que cada objeto se manifesta a este tipo de pesquisa, na medida em que exige grande esforço intelectual. A “leitura”, temática central desta investigação, foi uma ferramenta indispensável para revelar as facetas que envolveram este estudo.

Assim, não podíamos deixar de comentar sobre a contribuição dos trabalhos analisados, que indicaram estarmos diante de um novo paradigma no que diz respeito à leitura, principalmente no cenário educativo. Essas pesquisas ressaltaram a leitura como elemento fundamental que corrobora na formação do leitor crítico e conspira para sua autonomia, através da interação entre leitura e leitor, como também foi sinalizada a responsabilização do professor de Língua Portuguesa em promover leitores. Essa responsabilização, todavia, precisa ser motivo de grandes discussões no sentido de entender que a formação do leitor está para além de um campo específico e/ou especializado, mas converge para uma perspectiva multi e interdisciplinar, mostrando-se, assim, um importante espaço de continuadas pesquisas nesse sentido.

Defendemos que a formação docente deve estar ancorada na reflexão, o que requer, por parte dos docentes, mudanças de posturas e abertura ao diálogo. Destarte, enfatizamos serem imperativas a obrigação e a responsabilidade dos professores de qualquer disciplina ou área do conhecimento em possibilitar aos educandos condições de desenvolver posicionamentos diante dos textos disponibilizados em sala de aula, a fim de construir argumentações e formarem os próprios conceitos.

Desse modo, a escola, como importante agência de formação de leitor, deve considerar as práticas de letramento baseadas em práticas de leitura interdisciplinares, pois partimos do princípio de que a leitura

é uma prática social com a finalidade de formar docentes e discentes. Portanto, cabe à escola, numa perspectiva crítica, formar leitores críticos e autônomos, no sentido de constituí-los cidadãos.

Referências

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

FALCÃO, R. F. **Professor leitor, do imaginário ao real**: implicações do pró-letramento na formação docente. 2016. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

OMETTO, C. B. de C. N. **A leitura no processo de formação de professores**: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos

Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, 2006.

SANTOS, I. de A. **Ler para ser**: um desafio possível no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, T. M. dos. **Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2016.

SIQUEIRA, R. S. **Estudos de Leitura e Letramento**: reflexões e práticas escolares. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP; Santiago: Reduc, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Capítulo 8

PERGUNTAS NA SALA DE AULA: (RE) CONHECIMENTO DO GÊNERO NARRATIVO ATRAVÉS DO TÓPICO DISCURSIVO

*Ester Maria de Figueiredo Souza
Emília Macedo Lima*

Introdução

Quando se diz respeito especificamente ao ensino e aprendizagem de língua materna, a noção de compreensão responsiva ativa e dialogismo requerem, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura/discussão/produção que abra espaço para o diálogo, proporcionando ao aluno o lugar de enunciador, integrando os seus mais diversos conhecimentos de mundo. No plano da produção oral e escrita, são nos textos elaborados a partir de uma postura que leva em conta a produção responsiva ativa que se encontra o material para trabalhar com a materialidade linguística, sempre vinculando com o plano discursivo, incluindo fenômenos de língua desde os menores até aqueles ligados a fenômenos do discurso que estão relacionados com o uso social da linguagem, tanto num plano imediato como num plano mais amplo (Santos; Lima, 2013) isso tudo está envolvido no desenvolvimento do ensino de português nos anos iniciais.

A análise aqui desenvolvida se deu a partir de um vídeo disponível na Internet, em que uma professora e os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental discutiam sobre a estrutura textual do gênero narrativo história. Inicialmente, foi questionado aos alunos de modo que reconhecessem o gênero, a estrutura e a linguagem a ser utilizada. Dessa maneira, foi transformada a sala de aula em um espaço de (inter)ação. Os alunos estavam dispostos de modo que tivessem a liberdade de falar aquilo que era pertinente ao contexto; com o intuito de manter o diálogo entre docente e discentes, a professora sempre dava a palavra às crianças, pois estas são capazes de elaborar e construir o pensamento e a fala na interação com o outro.

Pode-se pensar isso da seguinte maneira: quando Bakhtin (1999, *apud* Alcântara; Gonçalves; Piffer, 2011, p. 10) afirma que toda palavra tem duas expressões, isto é, de um lado, a palavra procede com intuito de posicionar-se em relação a um fato social, do outro, essa mesma palavra se dirige a alguém, exatamente nessa relação de palavra a palavras, discurso a discurso que surge a interação.

Nessa aula que será descrita e analisada, percebe-se que existem fatores que se constituem em uma ação responsiva, que mescla com aqueles saberes já adquiridos em relação ao que está por trás, implícito, que se encaixará no papel que a professora exerce em sala, pois vai ir para a realidade do aluno que está tentando fazer uma análise daquilo que está sendo questionado, considerando-o como um discurso.

Essa atitude tem o intuito de que se faça com que os alunos vão além da decodificação, já que se percebe que a professora reapresenta aos alunos a estrutura de um texto, sempre os indagando sobre essa questão. Tendo assim como assunto principal os elementos da estrutura de um texto pertencente ao gênero história para que no fim os alunos produzissem um texto nessa perspectiva discutida. O objetivo aqui é analisar a elaboração dos argumentos em torno dos elementos que fazem parte de um texto, com a finalidade de entender a função de cada uma, trazendo através disso, a materialidade linguística como língua

e como discurso, ou seja, as perguntas caracterizam o agir docente da professora em relação ao enfoque didático para que os alunos reconheçam esse gênero discursivo e, para tanto, a professora gerencia a aula a partir das respostas dadas pelos alunos a seus questionamentos.

Ensino de português nos anos iniciais do Ensino Fundamental

As competências a serem desenvolvidas durante o ensino de português nos anos iniciais do Ensino Fundamental são de extrema importância, pois o domínio da língua oral, e sobretudo da escrita, é competência fundamental para participação na sociedade, pois, é através dessa competência que o ser humano se comunica, acessa as informações, produz conhecimento sobre o mundo que o cerca. De acordo com Garcia (2006), isso irá inferir no desenvolvimento da capacidade linguística do aluno que são de

um lado, o ensino de português deve compreender um *progressivo aprofundamento das habilidades recém-adquiridas de leitura e escrita*, através de leituras cuidadosamente selecionadas, de modo a ampliar tanto o conhecimento de habilidades de leitura e decodificação do texto escrito (a face cognitiva do letramento), assim como a “*leitura do mundo*” e preparação para o pleno exercício da cidadania. Por outro lado, ele deve fornecer os *princípios básicos da gramaticalização e da distinção entre registro oral e registro escrito*, visando, principalmente, uma *melhor elaboração do texto escrito* por parte do aluno, de uma maneira mais clara, precisa e aceitável pela sociedade como um todo (Garcia, 2006).

Dessa maneira, é preciso elaborar e pensar com cuidado os conteúdos a serem oferecidos nos anos iniciais no ensino de português, apresentando textos e práticas de leitura e escrita que sejam realmente significativos para os alunos – seres que pensam, falam e escrevem – e também ensinar as noções teóricas e saberes que os façam se comunicar em qualquer nível de linguagem, principalmente a norma culta.

Esse ensino de português envolve muitos outros. De acordo com Vieira (2014, p. 25):

O ensino da leitura de contos, poemas, propagandas, entre outros, varia de acordo com os objetivos a serem desenvolvidos durante o ensino da língua. Assim, existem inúmeros documentos que esclarecem quais as metas que precisam ser alcançadas nesse processo. Dentre esses documentos encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, de Língua Portuguesa, que trazem destacados seus objetivos.

No documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais” (2010) são estabelecidas metas curriculares para que os alunos alcancem na Educação Básica. Desse modo, o aluno precisa alcançar o desenvolvimento que lhe possibilite compreender e produzir discursos orais e públicos, interagir verbalmente de modo apropriado nas situações formais e institucionais, ser capaz de realizar leituras fluentes e críticas, fazer uso multifuncional da escrita com correção linguística e dominar as técnicas de composição dos diferentes tipos textuais, explicitar os aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, apropriando-se de metodologias básicas e investir na mobilização apropriada para compreensão oral e escrita e na monitorização das expressões orais e escritas (Vieira, 2014). Isso acontece, pois, como afirma Sartori (2015, p. 928), o estudo de uma língua “significa inicialmente compreendê-la (a língua) como interação verbal, elegendo os textos/discursos produzidos em determinada esfera da comunicação sócio-ideológica (e que circulam no mundo) como objeto primordial de processo ensino-aprendizagem”, ou seja, para adquirir esse domínio sobre a língua exige habilidades, métodos e técnicas para a prática do ensino e por isso o professor deve se esforçar, ser determinado, persistente e auto dedicado.

Práticas de ensino de português nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Outra questão refere-se às práticas de ensino de português nos anos iniciais. É preciso pensar na maneira como as aulas são realizadas a fim de garantir aos alunos o melhor aproveitamento possível dos conteúdos, a fim de proporcionar-lhes o domínio da própria língua. Desse modo, é imprescindível que o docente procure conhecer, refletir e desenvolver da melhor maneira possível e de forma contínua a língua portuguesa em todas as suas dimensões, ou seja, tanto estruturais como discursivas. Essas práticas de ensino se validam em um contexto reflexivo contínuo não só da própria língua, mas também de como ocorre os processos de ensino e aprendizagem e das metodologias significativas. Além disso,

para uma proposta de ensino se tornar um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento (Monteiro; Baptista, 2009, p. 18).

Na prática de ensino de português nos anos iniciais do ensino fundamental, as metodologias e as concepções de linguagem deverão estar inseridas no ensino de português com um leque de oportunidades para os alunos interagirem com a própria linguagem como na escrita, recorrendo sempre à interação verbal para trabalhar com a linguagem e, por isso, surge a necessidade de se trabalhar com a leitura, a oralidade e a escrita, mas sempre voltado aos usos sociais da língua materna, ou seja,

Uma prática de ensino consistente tem em sua conformação esse conjunto de elementos bem definidos e pressupõe uma construção singular de cada professora com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo em que requer um trabalho coletivo

envolvendo todo o corpo docente e os demais profissionais na sua elaboração. Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente (Monteiro; Baptista, 2009, p. 18).

Tomando isso como eixo principal, é a condição para se concretizar a prática pedagógica que seja de qualidade, pretendendo a construção do trabalho com a linguagem escrita e oral no ensino e na aprendizagem, destacando assim o acesso a esse objeto do conhecimento como um direito do aluno. O domínio das práticas discursivas possibilita que o aluno modifique, aprimore e reelabore a sua visão de mundo e tenha voz na sociedade, o que

significa a compreensão crítica, pelos alunos, das cristalizações de verdade na língua: o rótulo de erro atribuído às variantes que diferem da norma padrão; a excessiva formatação em detrimento da originalidade; a irracionalidade atribuída aos discursos que emanam dos locais poder de político, econômico ou acadêmico. Entender criticamente essas cristalizações possibilitará aos educandos a compreensão do poder configurado pelas diferentes práticas discursivo-sociais que se concretizam em todas as instancias das relações humanas (Paraná, 2008, p. 65).

Desse modo, a prática de ensino de português deve estar pautada nos usos que dela se fazem a fim de que os alunos adquiram as habilidades que são necessárias no mundo da escrita, reconhecendo os textos que circulam no dia a dia. Além disso, o ensino de português deve estar destinado a formar alunos que sejam capazes de usar adequadamente a língua, tanto oral quanto escrita, participando assim das práticas sociais.

Ensino do gênero narrativo

O ensino do gênero narrativo é um instrumento que favorece o ensino-aprendizagem da língua, pois beneficia a sua integração entre práticas de leitura, escrita e análise linguística, sendo oficialmente inserido na escola por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1988). Tendo em vista o entendimento de língua como discurso que se concretiza nas mais diversas práticas sociais, possibilitando que o aluno seja ativo dentro desse processo, atribuindo sentido ao texto no ato da leitura e no ato da escrita, refletindo sobre as histórias ouvidas, lidas ou produzidas, os elementos linguísticos agregados na organização, reelaborando o gênero, faz deduções com relações, discernir a importância da língua para assegurar diferentes possibilidades interpretativas, dando condições para atuar nas variadas situações sociais, que consiga identificar os recursos estéticos para enriquecer e organizar o sentido das histórias, desenvolvendo a criatividade através da escrita, da oralidade, como se dá o processo cognitivo na elaboração de uma narrativa, utilizando assim a língua oral e escrita em diferentes contextos, adequando-as aos interlocutores, ao tema e ao objetivo da comunicação, de forma clara, coesa e coerente; que perceba a ideologia dos múltiplos discursos e que reflita acerca da sua condição de ser humano e cidadão.

O gênero narrativo é um dos gêneros textuais mais presentes na fase da infância de qualquer criança que frequenta a escola ou no seu dia a dia, além de ser algo natural no processo de construção da linguagem (oral e escrita) e a utilização dele em sala de aula faz com que os alunos sejam beneficiados extremamente em seu desenvolvimento escrito e intelectual, como mesmo afirma Cruz (2017, p. 30), quando declara que ela é “uma forma de os alunos associarem as aprendizagens à sua vida atual, facilitando, o conhecimento do mundo e da sociedade”. Além disso, a autora considera “que qualquer saber se organiza tendo por base uma estrutura que ajuda os alunos a compreendê-lo e a explicitá-

lo pela oralidade ou pela escrita, os exercícios de narrativas escritas permitem a criação de uma representação dos conteúdos aprendidos reconhecendo que o objetivo” (p. 30).

Aula de português

Os problemas referentes à educação brasileira, o desempenho dos alunos no que se refere à utilização da língua portuguesa, nas modalidades oral e escrita ocupa um lugar de destaque. Com isso vem prevalecendo uma série de visões arraigadas acerca da língua portuguesa, como os mitos da língua ideal, da unidade constitutiva, do monolingüismo, da superioridade da escrita em detrimento da fala, dentre outros (Freitas, 2015).

A trajetória do ensino-aprendizagem de língua portuguesa é um pouco longa e está apontada em uma complexidade de eventos, dados e fatores, como por exemplo, as políticas linguísticas, tem tido notoriedade em muitas publicações brasileiras e que está vinculada às decisões em relação à língua e à sociedade, como mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma iniciativa governamental, que tem como objetivo apresentar propostas pedagógicas que sejam eficazes para o ensino brasileiro, trazendo orientações a fim de fornecer contribuições teóricas e metodológicas aos ensinos fundamental e médio com disciplinas curriculares.

No que tange à disciplina de língua portuguesa, a proposta, orientada por estudos da Linguística que se opunham às tradições filológicas e normativas de ensino de língua, era redimensionar a área numa perspectiva que valorizasse o uso linguístico, a noção de variação linguística, as práticas sociais de leitura e escrita, etc. A defesa era de que aula de língua portuguesa constituísse um espaço para que os/as estudantes desenvolvessem sua “competência discursiva”, aprimorada a partir de um trabalho efetivo com textos diversificados, orais e escritos, instrumentalizado por uma análise gramatical contextualizada e reflexiva (Freitas, 2015, p. 907).

Desse modo, a aula de português tem o compromisso com práticas como “participação social”, “cidadania”, “democratização social e cultural”, “interdisciplinaridade”, de acordo com o PCN (Brasil, 1998), que inclusive condiz com os temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo) em todas as disciplinas do currículo, ou seja, a prática educacional deve estar voltada para a realidade e os direitos e responsabilidades (Brasil, 1998), constituindo-se responsabilidade também da área de língua portuguesa.

E por isso a aula de português é complexa, pois, por ser um processo pedagógico, deve-se ter, de acordo com Antunes (2003, p. 34),

o cuidado em se prever e se avaliar reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos.*

Desse jeito, esses questionamentos servem para refletir acerca da prática, é necessário para que seja cada vez mais aprimorada, pois existem muitos problemas que ocorrem nas aulas de língua portuguesa, como por exemplo, a necessidade de se implementar na aula, práticas pedagógicas de linguagem que sejam mais próximas da realidade dos alunos na escrita, na gramática, na leitura e na oralidade.

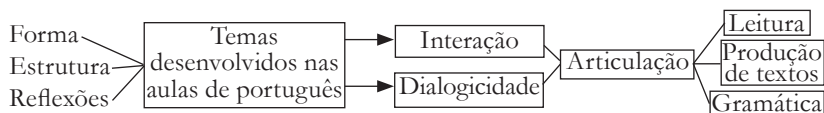
Aula de português como um gênero

A aula de português, por ser um espaço onde o discurso está sempre presente por conta mesmo do processo de interação verbal que cerca o exercício da docência, pode ser considerada como gênero discursivo, pois como afirma Bakhtin (2000, p. 279) ele pode ser

Entendido como ações socioculturais, os gêneros discursivos refletem condições específicas e finalidades das esferas da

atividade humana, das quais, o conteúdo, o estilo e a construção composicional se juntam para formar o todo do enunciado, conforme explicita Bakhtin (2000, p. 279). Segundo o autor, os enunciados são marcados por especificidades e têm, portanto, caráter relativamente estável que os caracterizam como gêneros do discurso e são marcados pela heterogeneidade.

Ou seja, o gênero discursivo tem como propósito agir e interagir discursivamente, sendo assim inerentes à comunicação humana, ainda mais quando a linguagem é um dos principais objetos utilizados em aula. Bakhtin, um dos autores que aborda o dialogismo e a interação verbal, do qual se utiliza da análise acerca dos gêneros discursivos, começa a partir da relação entre os gêneros primários, por ter como parte a comunicação mais espontânea, e os gêneros secundários, que são as produções mais complexas.



Mas por que a aula de português pode ser considerada como gênero, e ainda mais discursivo? Bakhtin responde a isso afirmando que:

Uma determinada função (científica, técnica, publicista, oficial, cotidiana) em determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (Bakhtin, 2000, p. 266).

A aula de português pode ser considerada como um gênero pois nela há produção de linguagem e na materialização do discurso didático, além disso, o gênero está envolvido nisso por conta de ser uma unidade que só é reconhecida quando está dentro de uma prática social, e na visão bakhtiniana, a aula se encaixa no conceito do gênero do discurso por ter caráter interativo, dialógico e discursivo. Ferreira

e Souza (2017, p. 5) reiteram, quando afirmam que a aula por ser um gênero,

considera-se as atividades didáticas como interação, onde esta deve existir entre professor-aluno, aluno-aluno no processo ensino-aprendizagem. Não como negar que há na aula uma organização didática baseada na seleção de objetivos, conteúdos e métodos que conduz o processo ensino-aprendizagem e promove a interação.

Mas logicamente a aula é mais que isso, ela tem o seu lado enunciativo e por estar direcionada aos alunos que estão no processo de ensino-aprendizagem e por ser uma interação, existem vozes que estão inseridas nas práticas discursivas que se e que há momento rompe-se, ressignifica e produz sentidos (Ferreira; Souza, 2017).

Portanto, na aula de português estão presentes as linguagens, as práticas discursivas e também as interlocuções nas quais são concretizados os enunciados tanto do docente quanto do aluno; ademais, a aula é considerada como gênero através do qual os sujeitos que fazem parte dessa produção do conhecimento escolar vivenciam uma prática social, através dos enunciados que ocorrem dentro da aula de Português.

Interação em sala de aula

A interação em sala de aula se constitui entre os sujeitos que estão envolvidos em uma sala de aula, ou seja, professor e alunos, fazendo isso através da integração das atividades básicas de ensino, que são leitura, análise linguística e produção textual (Porto; Perfeito, 2006). Com isso, Matêncio (2001, *apud* Porto; Perfeito, 2006, p. 929),

aponta dois princípios necessários para compreender o processo interativo em sala de aula. Um é a instância institucional que interfere na duração da aula, no número de participantes, e determina os objetivos educacionais, a seleção e divisão do

programa anual e o tipo de avaliação. E um outro princípio refere-se ao fato de que os lugares e os papéis definidos previamente, tanto pela escola quanto pela sociedade, e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade no registro lingüístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervir no tipo de gerenciamento da aula.

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem na escola só se faz possível quando há produção lingüística na relação entre professor e aluno, isso porque o discurso na sala de aula tem como pressuposto dois grupos que são diferentes: os alunos que estão em processo de construção de conhecimento e os professores que já possuem. Dentro desse processo é preciso que se tenha um envolvimento que é a interação discursiva que acontece entre professor e aluno.

Quando se faz uso da linguagem dentro de qualquer contexto social que funciona através da interação verbal entre os sujeitos, isso acontece, pois de acordo com Verceze (2008, p. 3):

Os sujeitos enunciatador e enunciatário que instauram a interação verbal são constituídos por diferentes vozes sociais que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos. Na interação professor/aluno, a multiplicidade de vozes que aparecem no diálogo estabelecido, propicia ao professor desenvolver a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca de todos os fenômenos sociais que o cercam. Permite que sejam compartilhados pontos-de-vista diversos a partir da troca de experiências de cada um. Esse compartilhamento de ideias contribui para o reconhecimento da importância da linguagem verbal como instrumento de comunicação e formação social.

O docente deve considerar o aluno como um receptor e produtor de diversos discursos, por ser um sujeito que está inserido dentro de um contexto histórico, social e ideológico, e que estará contribuindo para o desenvolvimento de capacidades cognitivas e meta-cognitivas, fazendo com que o aluno compreenda e reflita acerca do processo de construção dos sentidos que é produzido dialogicamente no convívio

social. Verceze (2008) cita Goffman (1981), definindo como ocorre essa interação em sala de aula através da “estrutura de participação” define os arranjos estruturais da conversa, pois esse autor defende

a necessidade de se reavaliar os conceitos originais do modelo diádico entre falante e ouvinte, para ele, esses conceitos encobrem vários aspectos da identidade social, relevantes na interação face a face - Falantes e ouvintes desempenham diversos papéis comunicativos e de identidade numa situação interacional (p. 5).

Existe então um vínculo recíproco entre falante e ouvinte (professor e aluno ou vice-versa); é aí que pode acontecer a sequência triádica IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação), ou seja, onde ocorre a interação que envolve pergunta/resposta/avaliação, representando assim uma dinâmica que tem como a maior base a interação entre professor e aluno.

A aprendizagem é um fenômeno social que acontece por meio da interação, na qual acontece a construção/produção conjunta de conhecimento. Os segmentos de fala-em-interação no ambiente escolar demonstram que os participantes refletem um entendimento de aprendizagem. Garcez, Frank e Kanitz (2012) definem a fala-em-interação como

A definição inicial de construção de conhecimento como atividade que se diferencia de reprodução de conhecimento está ligada ao interesse em compreender como é organizada e gerenciada a fala-em-interação de sala de aula, e o que essa organização reflete sobre o modo como os participantes desses encontros se relacionam com o conhecimento (p. 212).

A organização da sequência triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) tem como destaque as consequências estruturais dessa fala-em-interação de sala de aula, na qual também possibilita uma estrutura sempre evidente para que o participante corrija a resposta e produza a resposta no segundo turno da sequência.

A presença da pergunta na aula de português como estratégia discursiva da professora para produzir conhecimento e ensinar português aos alunos

O ato de perguntar/questionar é uma condição humana, pois desde a antiguidade o homem sempre se ocupou em obter respostas nas mais diferentes áreas do conhecimento e por isso a construção do conhecimento tem ligação com essa ação de perguntar. Na escola, este ato tem um papel importante; nesse sentido, é notória a necessidade de o professor se atentar para a maneira como o ato de perguntar acontece dentro da sala de aula. De acordo com Santos, Araujo e Freitag (2012, p. 374), além de que

No discurso da sala de aula, o ato de perguntar/questionar é uma estratégia interrogativa indispensável ao professor, que pode não só ser utilizada para desenvolver o assunto abordado, funcionando como um recurso discursivo e argumentativo, como também para interagir com o aluno, levando-o a questionar e a refletir sobre um determinado assunto. Entretanto, isso só será possível se o professor adotar maneiras diferentes de interrogar e abrir espaço para questionamentos e discussões durante a aula.

Utilizar-se das estratégias interrogativas em sala de aula refere-se aos diversos procedimentos discursivos que o locutor usa para se fazer uma pergunta que vai muito além do ato de perguntar e solicitar uma resposta, pois essa ação está relacionada ao desenvolvimento do tópico discursivo.

Com o objetivo de analisar as estratégias de perguntas didáticas a partir do referencial da análise dialógica do discurso, em uma aula de Língua Portuguesa, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir do reconhecimento do trabalho de produção de texto do gênero narrativo história, a professora utiliza do artifício das perguntas para a construção desse conhecimento e por isso elas caracterizam o agir docente em relação ao enfoque didático para que os alunos reconheçam

esse gênero discursivo, além de gerenciar a aula com as respostas dadas pelos alunos a seus questionamentos, adotando a noção “de tópico discursivo, por ser uma construção que se realiza dentro da interação verbal, através das negociações efetivadas pelos interlocutores” (Santos; Araujo; Freitag, 2012, p. 375).

Desse modo, as perguntas que são elaboradas não são apenas para identificar as formas como elas são apresentadas, mas também no modo em que essas diversas funções podem assumir quando instauradas dentro de um discurso, isto é, qual a funcionalidade das perguntas no discurso de sala de aula e como essas estratégias interrogativas tornam-se mecanismos extremamente importantes no discurso do espaço escolar.

Desse modo, existe um funcionamento linguístico que faz parte das estratégias interrogativas em sala de aula, de acordo com o dígrama elaborado por Freitag e Santos (2012):

poder ↔ tópico ↔ pergunta ↔ sala de aula ↔ conhecimento

Esta relação é o que acontece em sala de aula. Através desta relação, o professor tem o poder para fazer o controle do tópico discursivo, por meio de perguntas em que espera do aluno uma resposta que seja de acordo com o tópico que está sendo desenvolvido em aula para, assim, construir o conhecimento. Evidentemente isso acontece por conta dos papéis sociais que são exercidos em uma sala de aula e também dos usos linguísticos que se dá nessa relação, já que existe uma relação de poder que é predominante, ainda mais nessa análise de aula em que a professora está sempre a perguntar aos alunos e eles só fazem responder, não tem um questionamento por parte deles e com isso “a sala de aula como um contexto definido e em definição, no qual estão envolvidos diversos fatores relevantes, como linguagem, sociedade e relação de poder” (Freitag; Santos, 2012, p. 85).

Apresentação dos episódios

Serão quatro episódios a serem analisados de uma aula de português para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, que é de um vídeo disponível na Internet no qual a professora regente está fazendo (re)conhecimento do gênero narrativo junto aos alunos, sempre os questionando acerca do assunto e eles apresentando as suas respostas, “montado” numa sequência IRA que é característica do discurso de uma sala de aula tradicional, em que há uma iniciação (I) feita pelo professor, que dá lugar ao próximo turno no qual decorre a resposta (R), em que um aluno ou mais responde que vai de encontro se é aquilo que o professor quer ou não ouvir do aluno, fazendo-se a avaliação (A), se a resposta é/está de acordo com a sua expectativa.

Segue descrito cada episódio que será analisado nesse trabalho:

1º episódio: é a introdução da aula, na qual a professora já lança no início uma pergunta referente ao assunto que é o gênero narrativo história, questionando aos alunos sobre os elementos que compõem uma narrativa e eles vão respondendo de acordo com o que vão lembrando, mas sempre a professora querendo mais contribuições para conseguir chegar aonde ela queria.

2º episódio: nessa parte da aula, a professora começa a anotar no quadro todas as respostas dadas pelos alunos e pede que eles acrescentem mais informações do que estavam faltando ali, eis que surge uma resposta inesperada que não se encaixaria nesse contexto e a professora questiona a sala se esse elemento que tinha dito faz parte desse gênero e responderam e ela explicou ao qual gênero isso pertencia, dando o porquê disso.

3º episódio: nessa parte da aula a professora começa a situar os alunos sobre como eles podem produzir essa história e para isso ela trouxe gravuras para auxiliá-los, mostrando um lugar por onde a história pode passar, mostrando um personagem, os sentimentos que ele estava transmitindo nas imagens.

4º episódio: a última parte a ser analisada dessa aula, após a observação das gravuras, os alunos e a professora começam a pensar nos elementos presentes nas gravuras a fim de imaginar a dimensão dessa história e como os alunos caracterizam para assim começarem a escrita do texto.

Análise dos episódios: destacando a natureza das perguntas

De modo a entender essa análise na qual se utiliza a abordagem discursiva para as perguntas, tomaremos como dado uma aula de (re) conhecimento e produção de um texto do gênero narrativo história, na disciplina de Português, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, Anos iniciais.

O diálogo na sala de aula faz parte e sempre terá um grande destaque no âmbito do ensino, e é por onde acontece a aprendizagem dos alunos. Desse modo, a interação professor-aluno em sala de aula é um fator importante no processo de ensino-aprendizagem, e por isso essa pesquisa tem como objetivo analisar a interação verbal professor-aluno.

A professora dá o início à aula já lançando uma pergunta referente ao assunto tema da aula que é o gênero narrativo história, questionando aos alunos sobre os elementos que compõem uma narrativa e eles foram respondendo de acordo com o que lembravam, mas sempre a professora querendo mais contribuições para conseguir chegar aonde ela queria do assunto, e assim a docente gerencia a sua aula, como veremos abaixo:

Professora: Hoje vamos falar sobre história. Toda história tem o que?

Alunos: Parágrafos...

Professora: Parágrafo... tudo bem... o que mais?

Alunos: Título...

Professora: O que mais?

Alunos: Tem meio.

Professora: Se tem o meio, tem o que?

Alunos: O fim!

Professora: Tem o...

Alunos: O começo!

Professora: Então a história tem o início, meio e fim. O que mais? ... Quem participa da história?

Como se pode ver, a professora já começa a aula abordando sobre a estrutura de produção de uma história do gênero narrativo, indagando os alunos sobre o que geralmente tem em uma história e os alunos foram respondendo de acordo com aquilo que eles lembravam, ou seja, o conhecimento já adquirido anteriormente. As perguntas que a professora faz aos alunos podem ser classificadas como encadeadas, pois têm como característica “uma série de perguntas, umas relacionadas com as outras, e que, na sequência, vão desenvolvendo o tópico” (Santos; Freitag, 2012, p. 89), ou seja, a segunda pergunta depende da resposta da primeira, dessa maneira, nessa parte da aula são feitas algumas perguntas pela professora em que os alunos foram respondendo, mas a docente sempre requeria mais alguma informação para chegar no que queria.

O 2º episódio a ser analisado da aula, a professora anota as respostas dadas pelos alunos no quadro e ela pede mais informações para acrescentar, e nesse meio tempo eis que surge uma resposta inesperada que não se encaixa no contexto do gênero estudado na aula e a professora questiona ao aluno que disse se esse elemento faz parte ou não desse gênero e respondeu e ela explicou ao qual gênero isso pertencia, dando o porquê disso, como veremos no excerto abaixo:

Professora: Né?! Então é isso daí... Então vamos começar ... vamos usar o quadro aqui ... Nós vemos que todo texto tem título ... tem personagens ... como vocês disseram tem meio, início ... meio e fim. Tem o que mais?

Alunos: Parágrafo... estrofe...

Professora: Estrofe é de texto? ... de história? Do que é estrofe? ... Quando a gente escreve uma estrofe a gente faz o que?

Aluno: Poesia, professora.

Professora: Isso, poesia... nós vamos querer uma história, então vamos escrever ela e nosso texto vai até o fim da linha e continua na outra... Certo? Parágrafos, título, personagens... não é?! É... os sinais de pontuação... Quais são os sinais de pontuação?

Esse lado inesperado da aula em que os alunos estão colocando à prova os seus conhecimentos referentes ao tema da aula a partir de uma resposta que não se encaixa na estrutura do gênero narrativo história, que é a estrofe, que faz parte de uma poesia e por isso a seguinte pergunta: “**Professora:** *Estrofe é de texto? ... de história? Do que é estrofe? ... Quando a gente escreve uma estrofe a gente faz o que?*” que podem ser classificadas como de múltipla escolha, que Santos e Freitag (2012, p. 89) definem “pelo fato de se oferecer duas possibilidades de respostas para uma só pergunta”, isto é, a partir da resposta dada, a professora questionou se estrofe faz parte do gênero narrativo, permitindo assim que os alunos indiquem entre as duas opções de gênero qual resposta é a correta.

No 3º episódio que iremos analisar dessa aula, a professora começa a situar os alunos sobre como eles podem elaborar essa história e para isso ela trouxe algumas gravuras para auxiliar a escrita, como por exemplo, o lugar por onde a história passa, um personagem, os sentimentos que ele transmite nas imagens.

Professora: Ah... Onde acontece a história? Então onde ... onde o personagem está? Certo? Onde começou, se estava de dia, se estava de noite ... não é assim?

Aluno: Se ele estava alegre...

Professora: Isso! Se estava alegre, se estava triste... Vocês vão explorar também porque cada um vai fazer o seu texto, em silêncio, pensando, não é? Pensem no que vão escrever porque alguém vai ler, alguém vai ouvir... Eu trouxe uma gravura aqui que está em uma ... e aqui nós vemos o que? Temos o que?

Alunos: Um menino...

Professora: O que vocês acham que ele vai fazer?

Alunos: Pescar...

Professora: Pescar?! Será que ele está triste?

Alunos: Não... ele está feliz... alegre...

Professora: E o dia?

Alunos: De manhã... de tarde... ensolarado...

Professora: Será que o dia está começando ou terminando?

Alunos: Terminando... Não, começando...

Professora: Parece que está bem de dia, né?! Então essa história vocês vão começar com ela para dar um nome ao menino, onde ele está, o que ele vai fazer né?! Como está o dia? Vocês vão dar o seu início, vão iniciar a sua história falando do personagem, do lugar, o que ele vai fazer, certo? Depois de fazer isso, vocês vão... E aqui, o que está acontecendo?

Alunos: Ele está pescando.

Nessa parte da aula, a professora começou a explicação da produção da história, dando ideias aos alunos de como eles poderiam imaginar e elaborar a história. Para auxiliá-los nessa produção, ela também trouxe gravuras para que escrevessem a história de acordo com as sequências de imagens disponibilizadas e que estavam fixadas no quadro. Dessa maneira, as produções textuais dos alunos podem representar manifestações de compreensão ativa que integram o ato comunicativo, ou seja, a utilização da estrutura textual necessária para esse tipo de gênero a ser produzido. Nesse episódio, as perguntas feitas pela professora podem ser classificadas como uma pergunta aberta por ela ter “mais possibilidades de respostas, ou seja, pode-se encontrar mais de uma resposta, dada a possibilidade de abertura semântica que o termo pode assumir”, em que os alunos vão completando com informações que faltam a partir do que estão imaginando (Santos e Freitag (2012, p. 89).

O 4º e último episódio que será analisado da aula é o fim da explicação da professora, que ocorre após a observação das gravuras e antes da produção textual pelos alunos. A professora e os alunos começam a pensar nos elementos presentes nas gravuras a fim de imaginar a dimensão dessa história e como os alunos caracterizam para assim iniciarem a escrita do texto.

Professora: Parece que está bem de dia, né?! Então essa história vocês vão começar com ela para dar um nome ao menino, onde ele está, o que ele vai fazer né?! Como está o dia? Vocês vão dar o seu início, vão iniciar a sua história falando do personagem, do lugar, o que ele vai fazer, certo? Depois de fazer isso, vocês vão... E aqui, o que está acontecendo?

Alunos: Ele está pescando.

Professora: Isso... será que o sol continua no mesmo lugar?

Alunos: Não!

Por fim, nesse fim da aula a professora começa a dar as últimas sugestões para que os alunos pensem em como irão escrever essa história na qual ela faz alguns questionamentos acerca do que está demonstrado nas gravuras. O que se vê nas perguntas nessa parte da aula é que só falta uma informação para completar a resposta, sendo assim caracterizado como uma pergunta lacunada, já que “aparecem quase respondidas, restando apenas um ou mais termos para serem completados” (Santos; Freitag, 2012, p. 89). Aqui nesse excerto pode-se ver que falta apenas alguma expressão que complete a pergunta resultando na resposta.

Análise das estratégias de perguntas didáticas: referencial da análise dialógica do discurso em uma aula

Através da análise de uma aula português para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, disponível em vídeo, no qual foi descrito e interpretado demonstrando como os movimentos discursivos dentro de uma aula acontecem e como isso repercute nos objetos ensinados e no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caso aqui analisado da aula, as estratégias das perguntas didáticas feitas pela professora aos alunos é uma amostra da fala-em-interação em aula, em que as perguntas são classificadas como abertas e lacunadas, o que faz a aula de Português ser um gênero discursivo por conta da sua própria estrutura em que o processo de interação verbal cerca o exercício da docência.

No ensino-aprendizagem ocorre a interação que conseqüentemente onde se dá os discursos em sala de aula por meio do processo didático e de como a professora se põe, selecionando os (re)conhecimentos necessários para o assunto da aula que é gênero narrativo história e em como essas perguntas e respostas ajudam em grande parte através dos enunciados que materializam as práticas de ensino.

Referências

ALCÂNTARA, Regina Godinho de; CÔCO, Dilza; GONÇALVES, Rosalina Tellis; PIFFER, Maristela Gatti Piffer. Interação verbal, tema e significação. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação**, Vitória, v. 17, n. 1, p. 8-19, jan./jun. 2011.

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

BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais**. Disponível em: http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CRUZ, Ana Sofia Ferreira da. **As narrativas de alunos e processos de ensino aprendizagem**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto,

Porto, 2017. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108405/2/226422.1.PDF>. Acesso em: 21 jun. 2018.

GARCIA, Afrânio. O ensino de português nas séries iniciais. **Cadernos do CNLF**, v. 10, n. 7, 2006. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/12.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FREITAG, Raquel Meister Ko; SANTOS, José Carlos Lima dos. Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento. **Calidoscópico**, v. 10, n. 1, p. 83-96, jan./abr. 2012.

FREITAS, James Deam Amaral. Aula de Língua Portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 903-923. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-00903.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

GARCEZ, Pedro M.; FRANK, Ingrid; KANTZ, Andréia. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 211-224, maio/ago. 2012.

LIMA, Antonio Carlos Santos de; SANTOS, Lúcia de Fátima. Dialogismo e produções responsivas ativas: analisando práticas discursivas em aulas de língua portuguesa. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 2013.

MONTEIRO, S. M.; BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2009. p. 17-35. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012182.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PORTO, Idelma Maria Nunes; PERFEITO, Alba Maria. Interação em sala de aula: teoria e prática. **Estudos Linguísticos XXXV**, p. 928-935, 2006. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1182.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

SANTOS, José Carlos Lima dos; ARAUJO, Andréia Silva; FREITAG, Raquel Meister Ko. Perguntas na sala de aula: uma classificação textual-interativa. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 45, p. 373-397, 2012. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/45/diversa6.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SARTORI, Adriane Teresinha. Ensino de Língua Portuguesa: reflexões sobre a necessidade de análise crítica de textos. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 925-940. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-00925.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

VERCEZE, Rosa Maria Nechi. A interação professor/aluno na sala de aula. **Cadernos do CNLF**, n. 12, v. 6, p. 26-39, 2008. Disponível em: www.filologia.org.br/xiicnlf/06/03.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

VIEIRA, Ariane Stefani Ferreira. **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais**. 2014. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, Itapeva, SP, 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/4F31aSKk4EZVZiR_2015-2-6-14-14-59.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

Capítulo 9

ENTRE O DESEMPENHO E A EXAUSTÃO: INVESTIGAÇÃO DAS DISRUPÇÕES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO À LUZ DA SOCIEDADE DO CANSAÇO

*Rogério Gusmão
Roniere Lima Souza
Denise Aparecida Brito Barreto*

Revelações da sociedade do cansaço sobre as demandas da educação contemporânea

As análises aqui delineadas são fundamentadas na obra **Sociedade do Cansaço**, de Byung-Chul Han, cuja publicação no Brasil remonta a partir de 2015, oferecendo uma análise penetrante sobre os meandros da vida moderna e da contemporaneidade, excepcionalmente na perspectiva da pós-modernidade. Filósofo sul-coreano estabelecido na Alemanha e docente na Universidade de Berlim, o autor procura iluminar o processo de transição da sociedade contemporânea para o que ele categoriza como a “sociedade do desempenho”.

O paradigma emergente ratificado por Han (2015) é contrastado com o conceito de “sociedade disciplinar” delineado por Foucault

(1987), caracterizada como um sistema de controle social que opera por meio de vigilância, normatização e disciplina, visando moldar comportamentos e produzir indivíduos obedientes e dóceis. Segundo Han (2015, p. 22), a “sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos”, em termos mais atuais, empreendedores de si mesmo.

Destarte, o argumento central de Han (2015) reside na concepção de que a atual sociedade está imersa em um contexto de positividade exacerbada, onde a valorização da produtividade e do sucesso individual se tornou predominantemente essencial. Esta cultura do desempenho, segundo o autor, é impulsionada pelo avanço tecnológico, especialmente das tecnologias digitais e das comunicações, que resultaram em uma aceleração temporal, junto a uma percepção distorcida do mesmo, gerando uma sensação constante de urgência e sobrecarga. Em linhas gerais, o autor observa que este excesso de positividade cria uma cultura de desempenho e produtividade, onde esse fervor pelo sucesso muitas vezes resulta em uma fadiga generalizada, produzindo problemas psicológicos como depressão e esgotamento.

Dito isto, é possível notar que a sociedade do cansaço, com suas demandas incessantes por desempenho e produtividade, encontra-se intrinsecamente ligada ao contexto do capitalismo contemporâneo, particularmente ao neoliberalismo. Nessa configuração econômica, que busca maximizar a liberdade individual e reduzir a intervenção do Estado na economia, o mercado exerce uma pressão constante sobre os indivíduos para que sejam cada vez mais eficientes e competitivos. Essa lógica neoliberal intensifica a busca pelo sucesso pessoal, pela acumulação de capital e pela maximização do lucro, incentivando a adoção de práticas laborais que priorizam a produção em detrimento do bem-estar humano.

Ainda é válido frisar que a cultura contemporânea, impulsionada pela sociedade do desempenho, também promove uma ideia de empreendedorismo como uma forma de controle indireto sobre os indivíduos. Nesse contexto, a pressão por se tornarem “empresários de si mesmos”, como aponta Han (2015), incentiva as pessoas a internalizarem a lógica do mercado em suas próprias vidas. Isso significa que não apenas no ambiente de trabalho, mas também em suas trajetórias pessoais, os indivíduos são incitados a se auto-gerenciarem, a se promoverem constantemente e a buscarem incessantemente o sucesso e a realização pessoal, muitas vezes em detrimento de sua saúde mental e bem-estar emocional.

Inequivocamente, buscamos evitar extremos que pressupõem uma alienação generalizada e inconsciente por meio dos mecanismos neoliberais, contudo cabe ponderar que este empreendedorismo não apenas reflete as demandas do mercado de trabalho, mas também se torna um mecanismo de controle social, moldando as aspirações e comportamentos dos indivíduos de acordo com os ideais de produtividade e sucesso impostos pela sociedade contemporânea. Com isso, essa pressão constante para ser bem-sucedido e alcançar resultados tangíveis acaba por contribuir ainda mais para a ansiedade, o estresse e o esgotamento, exacerbando os impactos negativos da sociedade do desempenho na vida das pessoas.

Em outros termos, Han (2015) conduz a ideia de que vivemos em uma era pós-disciplinar, pela qual o controle não é mais exercido por meio da coerção externa, mas, sim, internalizado pela própria subjetividade. Por conseguinte, isso se reflete no ambiente educacional, onde a pressão por resultados e a necessidade de adaptação constante geram um estado de permanente ansiedade nos professores, estudantes e pesquisadores. Nessa esteira, os educadores, para além das atividades docentes, passam a ser encarregados pelas múltiplas funções de serem animadores, motivadores, facilitadores, mediadores e conselheiros, tudo ao mesmo tempo.

Outro ponto crítico levantado pelo autor é a notável erosão do espaço reservado para a reflexão e para a contemplação, aspecto este que se revela como uma das facetas mais preocupantes da sociedade do desempenho. Com base nessa premissa, é possível postular que o trabalho docente, assim como muitas outras profissões na sociedade moderna e contemporânea, está sujeito à lógica da eficiência e da produtividade. Isso, frequentemente se traduz em práticas de ensino padronizadas, que muitas vezes estão voltadas para resultados imediatos, em detrimento de abordagens mais profundas e reflexivas.

É precisamente reconhecendo essa situação que somos impelidos a indicar que além de afetar diretamente a vida cotidiana dos indivíduos, a sociedade do cansaço também exerce uma influência significativa sobre o sistema educacional, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e se manifesta em diferentes aspectos que moldam a experiência educacional contemporânea.

Em face ao exposto e no intuito de atender ao objetivo aqui proposto, abordaremos três impactos significativos no contexto educacional decorrentes da lógica do desempenho e da produtividade exacerbada. Primeiramente, destaca-se a proliferação do ensino através de um modelo de instrução excessivo, caracterizando os professores da Educação Básica como meros “aulistas”. Em segundo lugar, discutiremos a influência das metas e dos índices de desempenho escolares de forma estandardizadas. Por fim, investigaremos o fenômeno da contemporaneidade que é excesso de produtividade acadêmica no ensino superior, especialmente na pós-graduação, destacando o impacto desse fenômeno na publicação abundante de artigos científicos.

Isso posto, cabe salientar que esses três pontos, para além de destacar como a sociedade do desempenho permeia diversas esferas da educação, delinea o comprometimento não apenas das missões basilares da educação, mas também do bem-estar e saúde mental dos envolvidos no processo educacional. Desse ponto de vista, defendemos

a necessidade de repensar as nossas práticas educacionais e promover uma abordagem mais equilibrada e humanizada, valorizando o desenvolvimento integral dos indivíduos e o florescimento de uma cultura de aprendizado genuinamente crítica e que promova a autonomia.

Portanto, partindo desse cenário, esta escrita assume como objetivo central analisar os atravessamentos da sociedade do cansaço na educação, apontando os impactos da exigência por desempenho na qualidade do ensino, o produtivismo acadêmico, a erosão do espaço para a reflexão crítica e a influência da hiperconexão digital no bem-estar e na realização do trabalho docente. Para tal, por meio de uma abordagem qualitativa, será realizada uma revisão de literatura que abordará os principais conceitos e teorias relacionados à sociedade do cansaço, bem como às tendências atuais na educação e seus efeitos sobre os atores envolvidos no processo educacional.

Para além da superfície: perscrutando dimensões outras das tecnologias digitais na educação

A transição da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho, conforme postulado por Han (2015), tem suas raízes no advento das tecnologias digitais e nas transformações no campo das comunicações que ocorreram a partir dos anos 70. Essa transição desencadeou uma aceleração do tempo, uma sensação de urgência e uma percepção distorcida da passagem do espaço/tempo, onde parece que há mais do que 60 minutos em uma hora. Ocorre que esse fenômeno é resultante do excesso de atividades e das multitarefas que caracterizam o cotidiano contemporâneo que, alimentado pela constante conectividade proporcionada pelas tecnologias trazem aspectos marcantes da rapidez, do excesso e da saturação.

Destarte, embora as tecnologias digitais tenham propiciado inúmeros benefícios e facilidades quando utilizadas com parcimônia e discernimento, especialmente no que tange ao acesso à informação

e à comunicação, é inegável que sua influência na esfera educacional e no ambiente laboral tem suscitado uma gama de problemas adicionais. Entre essas questões, sobressaem-se a intensificação do ritmo laboral, a imposição de uma disponibilidade contínua, a sobrecarga cognitiva e emocional, assim como a dissolução dos limites entre a esfera pessoal e profissional. Essa perpetuação da conexão e da disponibilidade, viabilizadas pelas tecnologias digitais, têm contribuído significativamente para um incremento considerável na carga laboral dos educadores e demais profissionais da área, os quais se veem frequentemente compelidos a responder a mensagens, elaborar materiais e estar acessíveis para interações online para além do horário convencional de trabalho.

Ademais, a exposição prolongada a telas e dispositivos eletrônicos tem sido associada a uma série de agravos à saúde, que vão desde fadiga visual e distúrbios do sono até ansiedade e estresse crônico. Esses efeitos adversos não apenas comprometem o bem-estar físico e mental dos indivíduos envolvidos, mas também incidem diretamente sobre sua capacidade de desempenho e produtividade no ambiente de trabalho e de estudo. O uso excessivo de dispositivos digitais, como *smartphones*, *tablets* e computadores, frequentemente culmina em uma fragmentação da atenção e em um engajamento superficial com o conteúdo, prejudicando assim a habilidade dos sujeitos de mergulharem em análises e reflexões mais profundas. Neste sentido, contribuindo com o debate, Picon *et al.* (2015, p. 54) declaram: “Estudos demonstram que indivíduos que fazem uso excessivo de *smartphones* apresentam sintomas e prejuízos semelhantes aos encontrados em sujeitos com outros tipos de dependências, tanto químicas quanto comportamentais”.

Outro aspecto fundamental diz respeito ao fato de que as tecnologias digitais também alimentam uma cultura de comparação e de competição constante, em que, a cada momento, especialmente nas redes sociais, as pessoas frequentemente expõem uma versão

idealizada de si mesmas e de suas realizações. Isso pode levar a um aumento da ansiedade e da pressão por desempenho provocando a competitividade, à medida que os usuários se veem constantemente comparando suas vidas e conquistas com as de outros, em busca de validação e reconhecimento social. Picon *et al.* (2015) reiteram que a dinâmica das redes sociais é delineada por uma complexidade intrínseca, compreendendo uma miríade de mecanismos que exercem influência constante sobre os usuários, incitando-os a se engajarem repetidamente. Para os autores, esta influência é, em grande medida, atribuída à sofisticação da inteligência tecnológica subjacente, a qual possibilita a entrega célere de notificações aos dispositivos móveis, tornando-se uma faceta integrante da vida cotidiana da vasta maioria da população. Neste sentido, a supressão abrupta dessas notificações da interface do dispositivo móvel de um indivíduo gera uma reação de frustração significativa, uma vez que as expectativas associadas à obtenção de interações, como curtidas, comentários, e outros tipos de engajamento, não são plenamente satisfatórias conforme antecipado, e com isso, “o sujeito acaba sentindo um vazio intenso, que pode ser semelhante ao do dependente químico quando não está sob efeito da substância ou quando é privado do acesso a ela” (Picon *et al.*, 2015, p. 51).

No contexto educacional, as tecnologias digitais muitas vezes são utilizadas como ferramentas de monitoramento e controle, contribuindo para a intensificação da cultura de testes padronizados e avaliações quantitativas. Os estudantes são frequentemente submetidos a uma série de plataformas de ensino digital e softwares educacionais projetados para acompanhar seu desempenho e progresso acadêmico, o que pode resultar em uma abordagem reducionista da educação, centrada na preparação para testes e provas na obtenção de resultados quantificáveis, em detrimento do desenvolvimento de habilidades e competências mais amplas.

Nesta seara, a conectividade e ubiquidade proporcionadas pelas tecnologias digitais têm sido uma verdadeira faca de dois gumes para

os professores, contribuindo significativamente para a intensificação do trabalho e afetando negativamente seu descanso e bem-estar. Assim, a possibilidade de acesso aos recursos digitais e plataformas de comunicação tem levado muitos educadores a se sentirem compelidos a trabalhar a qualquer momento, independentemente do horário ou local.

A educação compelida pelo imperativo produtivista: um olhar sobre as exigências crescentes no ensino

Na contemporaneidade educacional, o surgimento do imperativo produtivista se manifesta como uma influência preponderante que exerce considerável moldagem sobre a atividade docente, as práticas de ensino e os contextos de aprendizagem. Sob a égide do desempenho e do esgotamento, a educação parece gradativamente sucumbir à sombra do individualismo, esvaindo-se de sua própria essência. Diante da complexidade dessas tendências desviantes, este estudo busca destacar três diretrizes que se propõem a apontar caminhos para uma possível superação ou, ao menos, para mitigar os impactos severos de seus copiosos prejuízos, a saber:

a) O professor “aulista”

Um dos impactos mais evidentes da sociedade do cansaço na educação é observado nas etapas da Educação Básica, onde os professores, sobrecarregados pela pressão por desempenho e produtividade, muitas vezes se tornam apenas transmissores de conteúdo, sem estar ligada a realidade, adotando uma abordagem de ensino centrada na quantidade de aulas ministradas em detrimento da qualidade do aprendizado. Esse fenômeno tem sido descrito como a ascensão dos “professores aulistas”, cujo principal objetivo é cumprir uma carga horária extensa, em vez de promover um ambiente de aprendizado significativo e enriquecedor para os estudantes.

Nesse cenário, os educadores enfrentam uma carga de trabalho extenuante, repleta de exigências administrativas, burocráticas e avaliativas que consomem esforço, energia e tempo. A obrigação de elaborar planos de aula detalhados, atender às metas curriculares e preparar os discentes para realizar as avaliações padronizadas contribui para uma sensação de sobrecarga e desmotivação no ambiente escolar. Uma pesquisa dedicada a analisar as experiências de prazer e sofrimento no contexto profissional dos professores revela que:

[...] o sofrimento dos professores no trabalho provém da sobrecarga de trabalho; da intensa pressão de pais e governo pela aprendizagem dos estudantes; das más condições de trabalho; da falta de respeito dos gestores da educação; da falta de interesse dos alunos; dos obstáculos para trabalhar com os alunos que precisam de mais atenção; e das inúmeras dificuldades dos estudantes [...] (Freitas; Facas, 2013, p. 18).

O fenômeno dos “professores aulistas” emerge como uma resposta adaptativa a esse contexto, onde o principal objetivo do educador se concentra na conclusão de uma carga horária extensa, em detrimento da promoção de um ambiente de aprendizado mais significativo, saudável e enriquecedor para estudantes. Esses profissionais, pressionados pela produtividade e pelo desempenho, inevitavelmente, acabam por adotar uma postura de mero transmissores de conteúdo, negligenciando a importância de desenvolver estratégias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e o engajamento dos estudantes.

Por conseguinte, faz-se mister reconhecer que a abordagem centrada apenas na quantidade de aulas ministradas compromete a qualidade social da educação e do processo de ensino-aprendizagem, privando os estudantes da oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais que são essenciais para sua formação integral, holística e humana. De outra forma, o ensino se torna superficial e descontextualizado, levando os estudantes a se tornarem

passivos receptores de informações, incapazes de estabelecer conexões significativas entre o conteúdo escolar e suas experiências de vida e de sociedade.

Além disso, a cultura do cansaço na educação contribui para a sobrecarga mental e emocional dos professores, aumentando os índices alarmantes de estresse, depressão, ansiedade e esgotamento profissional. A falta de tempo para planejamento adequado, reflexão pedagógica e desenvolvimento profissional contínuo compromete a qualidade do ensino e a satisfação no trabalho docente, gerando um ciclo de desmotivação que afeta diretamente a aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, Han (2015, p. 30) endossa que “o excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. [...] Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal”.

Diante desse quadro conflitante, torna-se imprescindível repensar as políticas públicas educacionais, bem como a promoção de uma cultura institucional que valorize o bem-estar, o equilíbrio e desenvolvimento integral de professores e estudantes. É precisamente pela exaustão e cansaço que urge a demanda por investimentos em formação docente, redução da carga horária de trabalho, incentivo à autonomia pedagógica e reconhecimento do papel fundamental dos educadores como agentes de transformação social.

b) Metas e índices de desempenho escolar

Outro ponto importante a ser considerado é a crescente ênfase nas metas e índices de desempenho escolar que na atualidade tem se tornado uma preocupação central no campo da educação, particularmente devido ao impacto significativo que essa abordagem tem sobre os atores do processo educativo, ou seja, estudantes e professores. Esse paradigma educacional, caracterizado pela priorização dos resultados quantitativos em testes padronizados e avaliações de

larga escala, – externas – resulta em uma cultura de ensino voltada para a preparação dessas avaliações estandardizadas em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Um exemplo claro dessa dinâmica é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, uma importante ferramenta de avaliação utilizada no Brasil para mensurar a qualidade do ensino nas escolas públicas. O IDEB, embora seja uma métrica relevante para monitorar o progresso educacional brasileiro, muitas vezes coloca uma pressão excessiva sobre as escolas e professores para alcançarem determinadas pontuações, levando a uma ênfase desproporcional na preparação dos estudantes para os testes que compõem essa avaliação.

Além disso, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, também exercem uma influência significativa sobre as práticas curriculares e pedagógicas nas unidades escolares. O foco na obtenção de resultados satisfatórios nessas avaliações muitas vezes leva as escolas a concentrarem seus esforços no ensino com base em habilidades e competências específicas cobradas nos testes, em detrimento da promoção de uma educação mais ampla e abrangente, que considere as diferentes necessidades, singularidades e potencialidades dos estudantes.

Um outro exemplo relevante é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que visa mensurar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental. Embora seja fundamental identificar e remediar dificuldades na alfabetização, a excessiva ênfase nesse tipo de avaliação pode resultar em uma abordagem pedagógica estreita, focada apenas na preparação de estudantes para os componentes específicos avaliados na ANA, em detrimento de uma educação mais holística e inclusiva.

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Pois bem, partindo desta discussão, é útil ponderar que a cultura de ensino voltada para testes padronizados e avaliações externas de larga escala tende a negligenciar a diversidade de habilidades, interesses e necessidades dos discentes, impondo uma visão reducionista de uma educação que valoriza o desempenho em avaliações pontuais em detrimento do desenvolvimento e formação humana. Como resultado, a educação se torna mais centrada na memorização de conteúdos e na realização de exercícios repetitivos, em vez de promover o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, competências essenciais para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes no século XXI.

Célestin Freinet (1974), pedagogo visionário do século XX, que deixou um profícuo legado para a educação contemporânea, ao comparar a escola a uma empresa industrial, ressalta a inadequação de tais medidas quantitativas para avaliar ou mensurar a verdadeira essência do processo educacional:

A escola é apressada, demasiado apressada. É verdade que ela é ciosamente vigiada por contramestres que, tal como na indústria, exigem normas de produção e certa regularidade do esforço. É um pouco como um engenheiro que quisesse medir a metro o seu consumo de eletricidade – tarefa vã. Então, na falta dessa medição do enriquecimento humano, a escola vai limitar-se à medição da aquisição, como se mede um vaso que se enche (Freinet, 1974, p. 166).

Assim sendo, observamos que é fundamental repensar o papel das avaliações quantitativas na educação e buscar com isso, um equilíbrio entre a necessidade de monitoramento do desempenho escolar e a promoção de uma educação que valorize a diversidade de habilidades e o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso requer a implementação de políticas educacionais mais flexíveis e inclusivas, que reconheçam e respeitem as diferentes trajetórias e potencialidades dos alunos/as, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária.

c) *Produtivismo acadêmico*

No contexto da educação superior, especialmente na pós-graduação, tem-se observado um fenômeno de excesso de produtividade acadêmica, particularmente evidente na corrida pela publicação de artigos científicos. Esse comportamento é impulsionado, em grande parte, pelo sistema de avaliação acadêmica que muitas vezes valoriza a quantidade de publicações das produções de conhecimentos, em detrimento da qualidade e originalidade das pesquisas.

Esse paradigma da produtividade acadêmica cria uma cultura de produção em massa que pode comprometer o aprofundamento e relevância do conhecimento produzido. Conforme Sguissardi e Silva Junior (2018, p. 40):

Esta ideologia do produtivismo acadêmico origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O produtivismo acadêmico assume sua forma mais acabada e objetivada no *Currículo Lattes* (CV-Lattes). O *Currículo Lattes* consiste no portfólio de muitos doutores, formados depois de implantado o novo modelo Capes de avaliação, em 1996/1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a nova universidade, sem saber bem para onde ela caminha.

Entre muitos motivos que corroboram para o produtivismo acadêmico, podemos notar que a pressão por produtividade nas exigências de publicações está intrinsecamente entrelaçada em facetas do próprio sistema acadêmico, a saber:

a) Avaliação institucional e de desempenho: Muitas instituições acadêmicas avaliam o desempenho de seus professores e pesquisadores com base em métricas quantitativas, como o número de artigos publicados em

periódicos indexados. Essa abordagem tem como objetivo demonstrar a “produtividade” dos acadêmicos e das instituições, sem necessariamente considerar a qualidade ou impacto das pesquisas.

b) Avaliação de financiamento e concessão de bolsas: Agências de fomento à pesquisa e órgãos de financiamento muitas vezes consideram o histórico de publicações como um critério importante na avaliação de propostas de pesquisa e na concessão de bolsas. Isso cria um incentivo adicional para os pesquisadores focarem na quantidade de publicações como forma de garantir financiamento para suas atividades de pesquisa.

c) Sistemas de classificação de periódicos (Qualis): Em muitos países, como o Brasil, os periódicos científicos são classificados em sistemas de estratificação, como o Qualis, que atribuem diferentes níveis de qualidade aos periódicos com base em critérios como indexação, impacto e relevância. Esses sistemas muitas vezes valorizam o fator de impacto e a frequência de publicação, incentivando os pesquisadores a buscarem publicar em periódicos de “alta qualidade” para melhorar sua própria reputação acadêmica.

Ocorre que essa ênfase na produtividade e na quantidade de publicações tem contribuído para a criação de uma cultura acadêmica que valoriza a quantidade em detrimento da qualidade. Como resultado, muitos pesquisadores sentem uma pressão constante para produzir um grande volume de trabalhos, muitas vezes sacrificando a profundidade, originalidade e rigor científico de suas pesquisas.

Além disso, a competição acirrada por publicações pode levar a práticas questionáveis, como o fracionamento de resultados em

múltiplos artigos, o chamado “*salami slicing*”², ou a publicação em periódicos predatórios de baixa qualidade, apenas para atender às metas de produtividade. Isso compromete a integridade da pesquisa e contribui para a proliferação de trabalhos de baixa qualidade na literatura científica.

Com efeito, Sguissardi e Silva Junior (2018) apontam que o produtivismo acadêmico desencadeia questões críticas no que concerne à autoria e coautoria de trabalhos científicos. Para os autores, a imposição de publicações em coautoria revela uma faceta preocupante dessa ideologia produtivista que permeia as instituições universitárias contemporâneas. Em um cenário onde a realização de pesquisas em diversas áreas demanda abordagens distintas, porém integradas, é fundamental que cada pesquisador esteja intimamente familiarizado com o processo e os resultados da investigação. No entanto, o produtivismo acadêmico parece promover uma lógica oposta entre os acadêmicos, resultando, no máximo, em uma soma das contribuições individuais em seus respectivos domínios científicos. Essa abordagem fragmentada do processo de pesquisa reflete paralelos com a divisão de tarefas em uma linha de produção fabril. Por um lado, evidencia-se uma divisão desarticulada do processo investigativo, enquanto, por outro, observa-se a emergência de uma prática de “coautoria amigável” (p. 239), onde professores buscam inflar seus currículos para obterem uma avaliação positiva de seus programas e de si mesmos.

Consequentemente, muitos dos pesquisadores se encontram presos em uma espiral de neurose por quantidade, onde a pressão para produzir publicações em massa pode comprometer a qualidade e relevância de seus trabalhos, prejudicando não apenas sua própria reputação acadêmica, mas também a credibilidade e avanço da ciência como um todo. Para enfrentar esse desafio, é necessário repensar os

² “Os *salami papers* são definidos como aqueles criados ao fatiar a pesquisa em tantas partes quanto possível, buscando a unidade mínima publicável. Esse tipo de conduta tem como objetivo publicar mais trabalhos usando a mesma pesquisa. Outro truque para obter mais publicações e citações é implementar uma prática claramente antiética de submissões duplicadas. Ambos são culpáveis por inflar falsamente o índice de citações dos autores, *data dredging*, seleção tendenciosa de dados e pior, levando a erros sistemáticos em meta-análises” (Pasternak, 2023, p. 1).

critérios de avaliação acadêmica e promover uma cultura que valorize não apenas a quantidade, mas também a qualidade, posicionamento, originalidade e impacto das pesquisas produzidas.

De modo alarmante, é possível observar que a contradição intrínseca entre a missão das universidades públicas e suas práticas institucionais é uma questão de considerável relevância no contexto contemporâneo da educação superior. Se por um lado, tais instituições deveriam ser espaços onde o conhecimento é promovido de forma crítica e sustentável, enquanto os profissionais que nelas trabalham desfrutam de condições que valorizam sua qualidade de vida e bem-estar, acompanhando solidariamente com seu ritmo de produção em contextos distintos; por outro, a realidade revela que as universidades públicas se encontram cada vez mais enredadas na lógica da produtividade, perpetuando contraditoriamente as nefastas estratégias do neoliberalismo. Nessa lógica, parte significativa dos professores pesquisadores, “diante da intensificação e precarização do seu trabalho, enriquece seu Currículo Lattes, cumpre seus deveres de ofício, mas também fatiga-se, adoce e “morre” um pouco a cada minuto de suas práticas universitárias” (Sguissardi; Silva Junior, 2018, p. 272).

Desempenho e exaustão: um enfoque nos desafios de saúde mental dos atores educacionais

A produtividade excessiva que tem sido observada nos ambientes educacionais pode ser vista como um reflexo direto da positividade exacerbada mencionada por Han (2015) em sua obra. A sociedade contemporânea, impulsionada por uma cultura de otimismo e sucesso a qualquer custo, tem fomentado uma mentalidade em que o desempenho e a realização pessoal são valorizados acima de tudo. Nesse contexto, os profissionais que atuam na educação, assim como os estudantes e pesquisadores, são constantemente pressionados a atingir metas cada vez mais ambiciosas, muitas vezes em detrimento de sua própria saúde e bem-estar.

No contexto educacional, essa mentalidade se manifesta de forma preocupante sobre os atores do processo educacional, resultando em um quadro de adoecimento generalizado. Entre os profissionais da educação, os professores se encontram em uma posição particularmente vulnerável, enfrentando uma carga de trabalho cada vez mais pesada e exigente. A pressão por desempenho, a sobrecarga de responsabilidades e a falta de reconhecimento muitas vezes levam esses educadores ao esgotamento físico e emocional.

O fenômeno dos “professores aulistas”, mencionado anteriormente, ilustra bem essa realidade. A necessidade de cumprir uma carga horária extensa e atender às demandas por resultados quantitativos pode levar os professores a negligenciarem sua própria saúde e bem-estar. Muitos acabam sacrificando seu tempo de descanso e lazer para dar conta de suas responsabilidades profissionais, o que pode levar a quadros de estresse crônico, ansiedade e depressão.

Neste íterim, a UFMG (2018), afirma que “os professores formam o grupo ocupacional mais exposto ao estresse devido às demandas de trabalhos e outros fatores. Esse estresse, somado a fatores psicossociais e à insatisfação com o trabalho, pode causar adoecimento físico e mental dos docentes”. A instituição aponta ainda que uma investigação conduzida pela pesquisadora Nayara Ribeiro Gomes no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências Fonoaudiológicas constatou que 37,5% dos docentes brasileiros relataram enfrentar níveis significativos de estresse no ambiente de trabalho. No que concerne às principais causas de adoecimento entre os professores, destacam-se os transtornos mentais comuns (TMC), incluindo ansiedade, depressão e sofrimento emocional (53,3%), seguidos pela ocorrência de dor musculoesquelética (DME) – observada na região lombar, nos ombros, braços e pernas (26,7%) – e pela Síndrome de Burnout (6,6%).

Por outro lado, os estudantes também não escapam dos efeitos nocivos da sociedade do cansaço. Sob a constante pressão por desempenho acadêmico, eles enfrentam altos níveis de estresse,

ansiedade e exaustão. A competição acirrada por notas e posições nas avaliações pode levar a um ambiente de aprendizado tóxico, onde o medo do fracasso e a busca pela perfeição se tornam dominantes. Como resultado, muitos estudantes desenvolvem problemas de saúde mental, como transtornos de ansiedade, depressão e síndrome de burnout.

No âmbito da pesquisa acadêmica, os pesquisadores também estão sujeitos a altos níveis de pressão e exigência. A cultura de “publicar ou perecer” cria um ambiente competitivo e estressante, onde a produtividade é valorizada acima de tudo. O ritmo acelerado das publicações científicas e a necessidade de manter-se atualizado sobre as últimas descobertas podem levar os pesquisadores a trabalharem longas horas, sacrificando seu bem-estar físico e emocional em nome do sucesso acadêmico.

Nesse sentido, nota-se que a positividade exacerbada da sociedade contemporânea acaba por alimentar um ciclo insustentável de produtividade excessiva e exaustão, que afeta negativamente todos os envolvidos no processo educacional. É fundamental reconhecer os limites desse modelo e buscar alternativas que promovam um equilíbrio saudável entre realização pessoal e bem-estar, tanto para os profissionais da educação, dentre eles, professores e pesquisadores, como também para os estudantes. A busca por uma abordagem mais holística e humanizada da educação é essencial para garantir um ambiente de aprendizado e pesquisa verdadeiramente enriquecedores e sustentáveis.

Considerações Finais

A sociedade contemporânea, permeada pela filosofia do desempenho exacerbado, tem imprimido um profundo impacto no contexto educacional, sendo observável de forma particularmente marcante nos diferentes atores envolvidos nesse ecossistema. Neste sentido, a análise revela que a vertente educacional básica tem se

tornado um espaço onde os educadores, submetidos a uma crescente pressão por resultados tangíveis e metas de produtividade, muitas vezes adotam uma abordagem de ensino quantitativa, priorizando a quantidade de conteúdo transmitido em detrimento da qualidade da experiência educacional.

Este fenômeno, caracterizado como a ascensão dos “professores aulistas”, demonstra um deslocamento do foco pedagógico para uma dinâmica predominantemente centrada no cumprimento de uma carga horária extensa, negligenciando aspectos essenciais da formação integral dos discentes. A sobrecarga laboral e a incessante demanda por desempenho também impõem sérios desafios à saúde física e mental dos docentes, os quais frequentemente enfrentam níveis alarmantes de estresse e exaustão. Tal condição pode, por sua vez, desencadear uma variedade de distúrbios de saúde, incluindo a síndrome de burnout, além de comprometer significativamente a qualidade das relações interpessoais e o bem-estar emocional dos profissionais da educação.

No contexto da pesquisa acadêmica, a sociedade do cansaço se manifesta de forma similar, com os pesquisadores frequentemente submetidos a uma pressão incessante por produtividade e pela produção constante de resultados. A competição acirrada no meio acadêmico, aliada à exigência por uma produção científica contínua, pode levar a um ciclo de auto sobrecarga e estresse, comprometendo não apenas a qualidade das pesquisas, mas também a saúde e o bem-estar dos próprios pesquisadores.

A prevalência desta lógica da produtividade nas universidades públicas ameaça corroer os princípios basilares como a autonomia acadêmica e a promoção do conhecimento em prol do bem comum. Quando essas instituições são predominantemente direcionadas por critérios de eficiência econômica e competitividade, há o perigo iminente de comprometer sua função social. Portanto, é imperativo instigar debates e implementar medidas para enfrentar essa contradição. Isso demanda uma revisão dos modelos de avaliação de desempenho,

o fortalecimento de políticas que priorizem a qualidade sobre a quantidade na produção acadêmica, o investimento em condições laborais dignas para os profissionais e a reiteração do compromisso das universidades públicas com a democratização do acesso ao conhecimento e o avanço sustentável da sociedade.

Por fim, como estratégia de minimização destes impactos, propõe-se o resgate de espaços de silêncio, contemplação e desconexão. Neste sentido, Han (2015) argumenta veementemente a favor da criação de ambientes onde os professores possam encontrar refúgio do frenesi da produtividade, possibilitando-lhes a oportunidade de recuperar não apenas sua autonomia profissional, mas também sua capacidade de engajamento reflexivo e crítico. Estes momentos de pausa e introspecção não só promovem o bem-estar individual dos educadores, mas também têm o potencial de fomentar um ambiente educacional mais saudável e propício ao aprendizado significativo dos estudantes. Assim, ao investir na valorização do descanso, da reflexão e do autocuidado, através de uma abordagem integral, será possível promover uma transformação efetiva no cenário educacional contemporâneo.

Referências

CRANLEY, Lisa; EL-MASRI, Maher. O crescente desafio do periódico predatório: um chamado à ação. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 32, p. 1-5, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/h89Zf66t7Z55Spvwgm5GNvf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jan. 2024.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MpXvz6fHYBdsXD864dZGBPH/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PASTERNAK, Jacyr. Ethics in publication: salami slicing. **Einstein**, v. 21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/wkGbXLPY36QdqjdZnYKbXVJ/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 23 jan. 2024.

PICON, Felipe et al. Precisamos falar sobre tecnologia: caracterizando clinicamente os subtipos de dependência de tecnologia. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 17, n. 2, p. 44-60, 2015. Disponível em <https://cdn.publisher.gn1.link/rbp.celg.org.br/pdf/v17n2a06.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer -sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 fev. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Fatores psicossociais e insatisfação com o trabalho provocam adoecimento de professores**. Belo Horizonte, 9 out. 2023. Disponível em: [https://ufmg.br/comunicacao/noticias/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-provocam-adoecimento-de-professores#:~:text=Entre%20as%20principais%20causas%20de,Burnout%20\(6%2C6%25\)](https://ufmg.br/comunicacao/noticias/fatores-psicossociais-e-insatisfacao-com-o-trabalho-provocam-adoecimento-de-professores#:~:text=Entre%20as%20principais%20causas%20de,Burnout%20(6%2C6%25)) Acesso em: 11 fev. 2024.

Capítulo 10

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS ESTUDANTES

*Maria de Fátima Silva da Rocha
Ester Maria de Figueiredo Souza*

Introdução

Este texto versa sobre o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, em um percurso assentado na teoria dialógica e nos estudos bakhtinianos sobre a linguagem.

A questão básica em torno da qual gira esta escrita constitui-se do seguinte problema: Qual a importância de que o ensino de Língua Portuguesa tenha como unidade didática de trabalho os gêneros discursivos? Essa questão traz, em si, uma afirmação: a assertiva de que os gêneros constituem (ou devem constituir) o alicerce para o ensino de língua portuguesa. Logo, a intenção é discutir as razões pelas quais faz-se importante alicerçar o ensino de língua materna a partir e através dos gêneros do discurso.

A discussão, problematização, contextualização e possível resposta para esta questão será feita mediante revisão de literatura, trazendo sempre em paralelo que, se é por meio dos gêneros discursivos que as interações sociais se estabelecem, não há razões para justificar o ensino de língua portuguesa ou de qualquer outra língua materna a partir de uma unidade básica de trabalho que não sejam os próprios gêneros.

Desta forma, este estudo tem como objetivo refletir acerca da importância de que o ensino de língua portuguesa seja conduzido visando ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, tendo como fundamento, para o ensino de língua materna, o uso e a vivência efetiva da linguagem tal qual ela se manifesta e materializa-se nas interações sociais.

Consideramos relevante e necessário trazer para o centro do ensino de língua portuguesa as práticas de linguagem relacionadas à oralidade, à produção textual escrita e à leitura, uma vez que é por meio de tais práticas que as interações sociais acontecem, acrescentando-se que é através da prática da leitura e da escrita que, além da interação, é possível a apropriação e a disseminação cultural dos diferentes saberes produzidos e acumulados historicamente.

Adotamos a concepção de que o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa deve alicerçar-se na concepção dialógica da linguagem, cuja materialização se efetiva por meio das interações sociais mediadas e possíveis por meio dos gêneros discursivos. A infinitude de gêneros discursivos e seu recorrente aumento, em função da multiculturalidade e, conseqüentemente, dos multiletramentos, requer dos sujeitos da contemporaneidade o desenvolvimento das habilidades necessárias que os permitam escolher, dentre os múltiplos gêneros discursivos, aqueles que se aplicam à determinadas situações do cotidiano socioprofissional, adequando-os às situações de interações sociolinguísticas. Em outras palavras: o novo modelo de sociedade demanda a existência de sujeitos aptos a interagirem-se sociodiscursivamente de modo pleno, ou seja, sujeitos que tenham o

atributo da competência discursiva; realidade diante da qual o ensino de LP não pode fazer-se alheio.

Desse modo, além desta introdução, este trabalho encontra-se organizado em três tópicos: o primeiro tópico intitula-se Ensino de língua portuguesa, *O ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes*, enquanto o terceiro traz como título *Gêneros discursivos – base para consolidação do ensino de língua portuguesa*. Por último, as considerações finais em que faz-se uma breve retomada dos conceitos trabalhados ao longo da escrita deste texto, reafirmando-se a importância de que através do ensino de língua portuguesa os estudantes sejam “instrumentalizados” para as interações sociais de modo discursivamente competente.

Ensino de língua portuguesa, práticas de linguagem e gêneros discursivos

Que o ensino de língua portuguesa tem passado por significativas mudanças ao longo, sobretudo, das últimas décadas, disso ninguém duvida. Para elucidar tal afirmação basta fazer um passeio pelos manuais didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuídos para as escolas de todo território nacional, fazendo-se um recorte temporal que compreenda, por exemplo, a produção e distribuição desses manuais nos últimos vinte anos, por exemplo.

Nesse sentido, dentre outras orientações que têm/vêm provocando mudanças no ensino de língua portuguesa, podemos citar o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – nos idos dos anos 1997/1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, cuja aprovação tem desencadeado em âmbito nacional, por meio dos sistemas estaduais e municipais de ensino, o processo de adequação dos currículos e/ou referenciais curriculares (estaduais e municipais) ao bloco de conteúdos mínimos obrigatórios previstos pelo documento.

Nesse processo, ao qual podemos chamar de reformulação do ensino de língua portuguesa, vem ganhando destaque a proposição do ensino de língua materna a partir dos gêneros discursivos, pelo entendimento de que não é por meio de palavras e frases soltas que as interações acontecem entre os sujeitos; é por meio de uma gama infinita e sempre crescente de gêneros discursivos que as interações sociais são estabelecidas, de modo que não faz sentido alicerçar o ensino de língua portuguesa em uma diretriz norteadora que não tenha como centro o trabalho com e a partir dos gêneros discursivos de circulação social.

Sob o advento do ensino de língua portuguesa tendo como referência os gêneros, Bueno e Costa-Hubes (2015), na apresentação do livro **Gêneros orais no ensino**, afirmam:

Os estudos sobre os gêneros textuais/discursivos começaram a expandir, no Brasil, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – em 1997 e 1998 (Brasil 1997,1998), quando se destacou, neste documento, a importância do trabalho com os gêneros na sala de aula. Desde então, as discussões sobre o tema se alastraram e propagaram em eventos científicos na área de Letras, em pesquisas na graduação e pós-graduação, gerando publicações de toda ordem: livros, capítulos, artigos científicos, ensaios etc., na perspectiva de construir/aprofundar uma abordagem teórica propícia à aplicação em ambientes escolares, nos quais o ensino e a aprendizagem sejam o foco das atenções (Bueno; Costa-Hubes, 2015, p. 07).

No entanto, mais de duas décadas após a publicação dos PCN, a discussão em torno do ensino de língua portuguesa ter como unidade didática de trabalho os gêneros discursivos ainda se faz presente nos ambientes acadêmicos e nas capacitações de professores/as do componente curricular e, é bem provável, que tais discussões estarão sempre presentes nesses espaços, dado que é por meio dos gêneros que as interações sociais acontecem. Logo, trazer os gêneros para o centro do ensino de língua portuguesa é promover as condições para que os estudantes apropriem-se de saberes básicos para interagirem-se sociodiscursivamente.

A visualização desse percurso e processo histórico quanto ao ensino de língua portuguesa e o olhar para trás por parte daqueles que viveram e vivem esse processo de mudança, sobretudo na condição de docente, possibilitam a construção de uma imagem de ensino e de aula de língua portuguesa que vêm, ainda que a passos não tão ágeis, transformando-se numa espécie de oficina discursiva que tem como centro uma proposta de ensino cuja concepção assenta-se no fenômeno da linguagem enquanto atividade e prática humana de interações sociais.

Sobre as mudanças históricas no ensino de língua materna, Souza (2016, p. 213) afirma que:

[...] o ensino de português passou por reformulações, envolvendo desde a necessidade de elaboração de novas metodologias, uma revisão do papel identitário do professor de português, bem como do conjunto de conteúdos a ser ensinados.

Depreende-se dessa afirmação que as mudanças relacionadas aos conteúdos a serem ensinados referem-se não somente à necessidade de que tais conteúdos “instrumentalizem” os estudantes para as possíveis avaliações internas e externas, mas, sobretudo, que deem suporte aos estudantes para articularem tais saberes em seus percursos sociodiscursivos.

Nesse cenário, ganha espaço um ensino de língua portuguesa que se revela em múltiplas práticas, porém todas elas organizadas e possíveis através de um único fenômeno: o fenômeno da linguagem. Essas múltiplas práticas de linguagem em torno das quais gira o ensino de língua portuguesa são: oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística/semiótica¹. Tais práticas não constituem blocos separados e distintos; apenas uma disposição metodológica para facilitar a organização do ensino, de modo a haver equilíbrio no

¹ Importante destacar que análise linguística/semiótica não constitui uma prática de linguagem; trata-se de um eixo estrutural para o ensino de LP cujo conhecimento manifesta-se nas práticas de linguagem referentes à oralidade, produção textual escrita e leitura.

trabalho com essas diferentes práticas de linguagem, uma vez que são as três primeiras práticas que subsidiam as interações sociais, enquanto a quarta dimensão permeia as demais, não se constituindo, pois, como uma ação específica de interação linguística, mas, sim, como um eixo para o trabalho com língua materna.

Sendo o ensino de língua portuguesa atualmente normatizado pela BNCC, a qual tem força de lei, o respectivo documento afirma que a perspectiva de linguagem assumida é enunciativo-discursiva (Brasil, 2017), de modo que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2017, p. 67-68).

Partindo-se dessa concepção interativa da linguagem, a sala de aula de língua portuguesa deve ser vista como lugar privilegiado de diversificadas interações entre docentes e discentes, permeadas pela linguagem que se manifesta na multiplicidade de práticas pedagógicas e discursivas, organizadas e viabilizadas através dos gêneros do discurso. Em outros termos, podemos dizer, então, que a aula de língua portuguesa se constitui enquanto território de desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas de linguagem² que se manifestam através, sobretudo, da oralidade e da escrita – esta última entendida enquanto ato de escrever e de ler aquilo que é escrito por si mesmo e pela alteridade.

Dolz e Schneuwly (2011) ao abordar sobre as práticas de linguagem chama-nos a atenção para as aprendizagens acidental e intencional e destacam todas as aprendizagens enquanto construções sociais, porém evidenciam o papel da escola diante da aprendizagem intencional, afirmando que:

²“As práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 43-44).

No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 38).

Dessa afirmação de Dolz e Schneuwly (2011) depreende-se o papel intransferível da instituição escolar, em especial do componente curricular Língua Portuguesa, perante a apropriação por parte dos estudantes das práticas de linguagem relacionadas à escrita – entendendo que esta pressupõe leitura – e à oralidade formal. Logo, mesmo sendo a aquisição do domínio da linguagem uma construção social (Dolz; Schneuwly, 2011), a escola, por meio do ensino de língua portuguesa, tem uma grande responsabilidade frente à “instrumentalização” dos estudantes a fim de que estes apropriem-se do código escrito (leitura, compreensão e produção propriamente dita) como condição de interação social e de disseminação e apropriação de saberes, e de igual modo compete ao ensino de língua portuguesa proporcionar aos estudantes os mecanismos necessários para a desenvoltura da oralidade, prezando para que esta se efetive levando sempre em consideração os contextos de sua prática. Logo, cabe à escola

instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo” (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 40, grifos dos autores).

Desse modo, é prerrogativa do componente curricular Língua Portuguesa, em sintonia com os saberes construídos socialmente, o ensino do ato de comunicar-se oralmente³ e por escrito, embora

³ É óbvio que a comunicação oral é fruto primeiro das relações estabelecidas no meio familiar; porém, aqui, estamos referindo ao ato do ensino da comunicação oral em um grau de complexidade mais elevado.

seja notório que as atividades de análise linguística/semiótica historicamente ganharam (e continuam ganhando) mais atenção na programação geral do componente curricular, consoante esclarecem Dolz e Schneuwly (2011), quando afirmam:

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são infinitamente mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias. Tudo se passa como se a capacidade de produzir textos fosse um saber que a escola deve encorajar, para facilitar a aprendizagem, mas que nasce e se desenvolve fundamentalmente de maneira espontânea, sem que pudéssemos ensiná-la sistematicamente (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 42).

Essa afirmação, embora muito condizente com os resultados da produção de materiais didáticos, não dialoga com a ênfase dada por documentos oficiais no que diz respeito ao fato de que o ensino do componente curricular Língua Portuguesa deve ter como diretriz as práticas de linguagem referentes à leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica, uma vez que entre o prescrito nos documentos oficiais e a formalização do material didático, por exemplo, há visíveis disparidades. É muito óbvio ainda que entre esses e a realidade vivenciada em sala há uma acentuada distância em virtude da ausência de planos de formação que capacite os docentes de língua portuguesa a fim de que a práxis pedagógica dos mesmos leve em conta uma dosagem equilibrada de conteúdos para o ensino desse componente curricular, a fim de que o ensino não se caracterize pelo trabalho em demasia com análise linguística/semiótica em detrimento das práticas de linguagem. Outrossim, importante também que a análise linguística/semiótica se efetive por meio dos gêneros e que dê suporte aos estudantes tanto no processo de leitura, quanto de oralidade (fala e escuta) e de escrita, o que não significa acreditar que o domínio

da gramática normativa da língua, por si só, dará ao estudante o suporte necessário para a sua desenvoltura no trato com os gêneros (leitura e produção), consoante nos alerta Antunes (2007, p. 53):

Se língua e gramática não se equivalem, saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada.

Certamente, em que pesem as prescrições para o ensino presentes nos documentos oficiais, o ensino de língua portuguesa tem se pautado por esse equívoco durante anos, sendo que romper totalmente com essa tradição equivocada e desprovida de qualquer caráter de cientificidade é um processo que demanda tempo, formação e produção de materiais condizentes.

Nesse sentido, cabe reafirmar a necessidade de que essa concepção de linguagem e de ensino de língua portuguesa seja afirmada e assumida nos processos formativos, na produção de materiais didáticos a fim de que seja refletida no exercício docente, por meio de uma práxis pedagógica orientada em prol do desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, esta entendida como um saber-fazer que reflete a constituição de um saber-ser.

É por essa via, alinhada à produção acadêmica sobre a importância de que o ensino de língua portuguesa norteie-se em prol do desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, que torna-se possível pensar na possibilidade de que o respectivo ensino se equilibre pela harmonia entre as práticas de linguagem – leitura, oralidade e produção de textos, cuja eficácia das atividades de análise linguística/semiótica seja consolidar o aprimoramento de tais práticas.

Assim sendo, orientar as práticas de ensino de língua portuguesa através das práticas de linguagem relacionadas à oralidade, leitura

e produção textual escrita, trazendo para o centro da aula o uso social dessas práticas confere ao ensino o dinamismo da linguagem: uma atividade humana que vive, flui e move conforme os contextos sociais de uso (Bakhtin, 2014). Nesse cenário, a razão de ser da análise linguística/semiótica é subsidiar as demais práticas, de forma que tal análise não é um estudo em si, de si e para si, mas sim um ensino cujo aprendizado reverbera-se nas práticas sociodiscursivas da linguagem, desde que aos estudantes sejam proporcionados outros saberes, como conhecimentos de mundo, dos fatores da textualização e das normas sociais de uso da linguagem (Antunes, 2007).

O ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes

Tendo como referência a concepção de que a competência discursiva é um saber-fazer discursivo que reflete na constituição de um saber-ser identitário, pertinente se faz a realização de uma abordagem acerca do que seja competência, para posterior exposição sobre competência discursiva e finalmente sobre a associação entre o ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Para tanto, reportaremos ao conceito de competência defendido por Perrenoud (1999, p. 8), o qual afirma que “Uma competência nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos”. Com base nessa afirmação, inferimos que o ato de apropriar-se de uma gama de conhecimentos não representa a garantia de que tais conhecimentos sejam mobilizados em contextos específicos de uso. Logo, para além de conhecimentos acumulados, outros saberes são necessários para determinar a competência ou a transformação de saberes em competência.

Para além dos conhecimentos, faz-se necessário sua mobilização em contexto específico, ou seja, é preciso que o conhecimento seja mobilizado em conformidade com a demanda e com as especificidades

de cada momento. Considerando que tudo na sociedade está em constante transformação, as características de cada momento são únicas, particulares, logo a maneira de mobilizar os conhecimentos para resolver demandas cotidianas deve adaptar-se às peculiaridades de cada contexto. Desse modo, além dos conhecimentos enciclopédicos, é indispensável a associação entre estes e a própria interpretação dos contextos, pois estes demandam que aqueles sejam mobilizados em conformidade com as características contextuais. Nesse sentido, Perrenoud (1999, p. 10) declara que “A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz”.

A competência de um sujeito não é determinada pelo acúmulo de saberes, mas pelo adequado acionamento desses saberes em prol da resolução de diversificadas situações cotidianas às quais os sujeitos estão expostos. Assim, Perrenoud (1999, p. 10) evoca Étienne e Lerouge que afirmam ser “uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado sequencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência”. Tal declaração leva-nos a concluir que dois saberes/habilidades precisam ser acionados simultaneamente pelo sujeito que tem a prerrogativa da competência, quais sejam: a) conhecimentos adquiridos, aos quais vamos chamar de *saber/es*, e b) operacionalização de saberes em conformidade com as características reais da situação, aqui denominado de *saber fazer contextualizado*. A utilização simultânea desses saberes resulta em competência, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 1 – Equação da competência

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022), com base em Baltar (2004).

Considerando que uma competência resulta da soma de saberes e da apropriada operacionalização de tais saberes, sempre em estreita relação com as características contextuais do momento em que a ação se efetiva, no âmbito da linguagem, reportamos a Baltar (2004, 2006), cujos estudos apontam que a competência discursiva está associada à “capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a conseqüente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais” (Baltar, 2006, p. 176). Dessa forma, fica evidente que a discussão sobre competência discursiva não se faz de forma alheia e por outras vias que não tenham como suporte o debate sobre os gêneros discursivos.

Para Baltar (2004), pode se admitir a equação de que um saber é igual a uma competência; porém ele reconhece que o saber em si não se eleva à condição de competência, já que a competência refere-se à articulação de um conjunto de saberes em sintonia com as características da situação em que esses saberes articulados revelam-se apropriados para determinado contexto de interação. Podemos, então, com inspiração em Baltar (2004), afirmar que uma competência é o resultado de um saber associado a um saber fazer, em sintonia com o evento discursivo. Logo:

Trazendo isso para o campo da linguagem diríamos que a competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens. Desde a apropriação dos elementos cotextuais dos gêneros textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades lingüísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem: o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interação, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente (Baltar, 2004, p. 224).

A respectiva afirmação evidencia que a competência discursiva dos falantes de uma língua está associada a saberes de distintas ordens, como: a) saberes que lhes permitem fazer a escolha apropriada dos gêneros textuais/discursivos em conformidade com as características do momento e do tipo de interação; b) saberes referentes à face interna dos gêneros (características típicas do gênero escolhido: linguagem, estrutura, suporte etc.); c) saberes relacionados aos interlocutores do momento da interação, bem como aqueles d) saberes relacionados à finalidade da interação. Logo, a competência discursiva é uma mobilização de saberes que requer desde conhecimentos externos até os conhecimentos internos à própria estrutura dos gêneros, partindo de saberes simples como aqueles em que o gênero apropriado seja uma corriqueira saudação e indo até aqueles em que o contexto requer um gênero mais elaborado, com elevado grau de complexidade.

Dessa forma, cabe aos sujeitos do discurso, “aprimorar sua competência discursiva para agir através da linguagem em diferentes domínios discursivos e perceber a interdiscursividade que está presente nas relações sociais” (Baltar, 2004, p. 222). Aprimorar a competência discursiva para as interações nos distintos campos sociodiscursivos implica em apropriar-se da linguagem em uso, o que requer um constante aprendizado, dado o seu caráter fluente e dinâmico. Como a linguagem move, o ato de aprender e apreender sobre o seu exercício

não é estático, precisa acompanhar a evolução da própria linguagem, cujas transformações repercutem no interior dos gêneros discursivos, bem como no surgimento de novos gêneros, uma vez que a língua não é estática, já que ela “vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta* (Bakhtin, 2014, p. 128, grifos do autor), repercutindo de forma direta nos gêneros.

Nessa ótica, o papel do ensino de língua portuguesa frente à linguagem é desenvolver um trabalho que possibilite ao estudante “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2017, p. 87); o papel do ensino há de relacionar-se ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes para que estes possam interagir-se sociodiscursivamente em conformidade com as características de cada momento de interação. Isso quer dizer que cabe ao ensino de língua portuguesa “instrumentalizar” o estudante para que este, munido dos saberes necessários, possa interagir-se sociodiscursivamente de modo pleno. Desse modo,

[...] instrumentalizar um usuário da Língua Portuguesa é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele possa, uma vez conhecendo-os, expressar-se através desses gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele possa participar da construção de projetos coletivos de sua sociedade. Em outras palavras, instrumentalizar um usuário de Língua Portuguesa é criar condições para que ele possa desenvolver sua competência discursiva, através do conhecimento dos gêneros textuais, para que ele possa transitar no maior número possível de instituições da sociedade em que vive em condição de dialogar com seus interlocutores (Baltar, 2006, p. 176).

Assim, é no desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes que deve alicerçar o ensino de língua portuguesa, sempre

levando em consideração que a competência discursiva relaciona-se ao modo como o sujeito interage cotidianamente através da linguagem, no entendimento de que é através das interações linguísticas que a competência discursiva se revela.

Baltar (2004, p. 215), citando Bronckart (1985), afirma que

os sujeitos que interagem dentro dos lugares sociais, ou ambientes discursivos, devem ter condições de saber escolher o gênero textual apropriado para aquela ação de linguagem e conhecer os mecanismos de textualização, de enunciação e de planificação dos textos empíricos através dos quais poderão interagir numa atividade de linguagem.

Logo, para o desenvolvimento deste texto, apropriamos da noção de competência discursiva como um saber-fazer-ser que resulta da mobilização de diferentes saberes linguísticos de cunho teórico e prático em prol da conferência de respostas satisfatórias às diferentes expectativas que provêm das mais diversificadas interações sociodiscursivas, quer seja no âmbito da leitura e da escrita, quer seja no âmbito da oralidade. Essa noção de competência compreende o sujeito em sua totalidade, e nessa perspectiva a linguagem assume a expressão de saberes paralelamente à repercussão da identidade dos sujeitos.

Diante da função social da escola, o ensino de língua portuguesa não pode fazer-se alheio e desenvolver-se de modo indiferente à importância do desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Para tanto, em conformidade com a afirmação de Dolz e Schneuwly (2011), é preciso apropriar-se dos gêneros como unidade de ensino.

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 44).

Logo, o desdobramento do ensino de língua portuguesa na vertente dos gêneros discursivos como unidade de ensino é assunto do tópico a seguir.

Gêneros discursivos – base para consolidação do ensino de língua portuguesa

Dizer que a base do ensino de língua portuguesa deve ser os gêneros discursivos constitui-se numa afirmação presente no universo da produção de materiais didáticos e na produção acadêmica acerca do ensino de língua portuguesa há alguns anos, senão décadas. Sobre a inserção do texto como unidade de ensino desse componente curricular, Rojo e Cordeiro (2012, p. 7) afirmam:

Não é de hoje que circula e é aceita no Brasil, a ideia de que o texto – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas, em diferentes estados do Brasil.

A difusão e conseqüente aceitação de que o texto representa a base para o ensino de língua portuguesa, que, consoante citação acima, data das duas últimas décadas do século passado, coaduna com a ideia de que os gêneros discursivos são o alicerce do respectivo ensino, pois é por meio deles que o texto se materializa e, conseqüentemente, as interações sociais se estabelecem. Os textos predominantemente verbais, imagéticos e aqueles que se utilizam de múltiplas semioses constituem o material básico que entra na constituição dos gêneros, embora não sejam exclusivamente determinantes da estrutura destes.

Mas o que são os gêneros? Qual razão justifica que os mesmos constituam o alicerce do ensino de língua portuguesa e/ou de qualquer

língua materna? E quais os desafios para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive tendo como base os gêneros?

Começemos, então, pela primeira questão! Para tanto, reportamos aos estudos bakhtnianos da linguagem, os quais trazem em seu bojo a concepção de gêneros enquanto atividade e prática dialógica de interações sociais. Para Bakhtin (2011), as interações sociais são possíveis por intermédio de enunciados que se organizam em torno de um conteúdo temático, de um estilo de linguagem e de uma construção composicional. Para este filósofo da linguagem, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 262). Desse modo, podemos dizer que os gêneros do discurso são as práticas de linguagem (oral e escrita) que embasam todas as interações sociais, cuja constituição se efetiva por meio dos enunciados, desde aqueles de elaborações simples e uso corriqueiro, com pouco ou nenhum grau de formalidade, até aqueles cujas elaborações são complexas e o uso restringe-se a ambientes e situações formais.

Gêneros textuais ou gêneros do discurso? Isso depende da filiação de cada pesquisador. Porém, com inspiração bakhtiniana, defendemos que o texto é uma unidade do discurso, este entendido como mecanismo de interação; logo, a terminologia mais abrangente é, ao nosso ver, gêneros do discurso, os quais dispõem em sua estrutura das unidades linguísticas materializadas no e através do texto.

Em Bakhtin (2011, p. 282, temos que:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. Como o Jourdain de Molière, que falava em prosa sem que disso suspeitasse, nós falamos por gêneros

diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gêneros, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos.

Quer conscientemente ou não, quer por livre escolha, mas sobretudo sob a regência das convenções do próprio momento ou contexto de interação, nos valemos dos gêneros para estabelecermos as mais diferentes interações sociodiscursivas. Para cada tipo de interação, um gênero do discurso; para cada gênero, as peculiaridades de sua estrutura, composição e suporte. E para as emergentes demandas sociodiscursivas, o surgimento de novos gêneros, muitos dos quais não totalmente inéditos, mas baseados em estruturas preexistentes, com a agregação de novos elementos advindos do contexto da multiculturalidade e consequente multimodalidade textual.

Partindo da concepção de que os gêneros representam a base das interações sociodiscursivas e que é por meio deles que as atividades de linguagem se organizam, passemos, então, à análise da segunda questão acima elencada que diz respeito à busca da razão que justifica que o ensino de língua portuguesa se efetive tendo como unidade de trabalho os gêneros.

Já fora bastante evidenciado que o ensino de língua materna deve voltar-se ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Em sociedades com forte predominância da cultura escrita, como a nossa, tal competência passa pela capacidade de escrita e leitura, enquanto atividades que permitem e proporcionam a atribuição de sentidos e significados ao que se lê e escreve. Assim, entendendo leitura e escrita como atividades de linguagem, logo enquanto trabalho humano de ação e atuação no e sobre o mundo, cujo domínio reverbera no desenvolvimento da competência discursiva, torna-se óbvio que é a partir deles que o ensino de língua portuguesa há de se edificar.

Por essa perspectiva, o trabalho com a escrita constitui não apenas uma atividade de linguagem e de disseminação de saberes, mas precisa ser visto como prática humana enquadrada na esfera do trabalho, capaz de corroborar a própria formação histórica daqueles que a fazem, conforme elucidam Furman, Mafra e Storto (2021, p. 128) ao declararem que:

A escrita, enquanto uma modalidade da linguagem, consiste em um trabalho humano, uma prática social complexa como qualquer outra. Pela escrita, o homem constitui o social e, assim, forma historicamente a si próprio. [...]. Nesse sentido, precisamos compreendê-la como resultado de esforços e ações do homem, como resultado de um processo e não como algo que é produzido, acabado, que não é passível de modificações. Por isso, compreendemos que a escrita consiste em um trabalho por ser um meio pelo qual a linguagem ganha vida no nosso dia a dia, em função da necessidade que temos de nos relacionar uns com os outros.

Nesta perspectiva, aprende-se a escrever para escrever enquanto maneira de (inter)agir-se sociodiscursivamente. O aprendizado da escrita ainda que tenha como menor unidade a palavra, essa palavra para constituir-se um elo na cadeia das interações sociais, insere-se em uma perspectiva textual, discursiva. Assim, a atividade de escrita integra o campo de uma atividade-trabalho-interação assentada nos gêneros discursivos. De igual modo, aprende-se a ler primeiramente para ler como forma de interação e apropriação de saberes. Logo, ainda que o aprendizado da leitura passa pelo aprendizado da leitura da palavra, esta palavra encontra-se socialmente inserida em um contexto de produção e de significação, isto é, incorporada em um gênero. Assim, o ensino de língua portuguesa ou de qualquer língua materna comprometido com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência discursiva do estudante há de nortear-se pelo uso dos gêneros enquanto unidade didática de trabalho, pois ao utilizá-los, para além do ensino da leitura e da escrita propriamente dito, o docente

está introduzindo o estudante no universo de uso social da linguagem, habilitando-o para as interações sociodiscursivas.

Ilustra esse entendimento, a afirmação de que

Um gênero está ligado a uma situação de comunicação, a uma esfera social, a um contexto de produção e a formas particulares de circulação. Por isso mesmo, ele cria expectativas de leitura e de produção, institui padrões mais ou menos estáveis de estilo, composição e temática e oferece a oportunidade de associação entre a vida cotidiana e a prática de leitura e escrita de textos (Aguilar; Santos, 2019, p. 13).

Eleger os gêneros discursivos como unidade central para o ensino de língua materna confere ao ensino a perspectiva sociodiscursiva da linguagem enquanto atividade humana que alicerça os mais variados que-fazeres presentes na sociedade, já que “Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 261). Ademais, tomando-se os gêneros como base para o ensino de língua portuguesa torna-se possível aproximar o ensino escolar do uso social da linguagem, permitindo ao estudante o entendimento de que o conteúdo trabalhado nas aulas associa-se diretamente com os usos da linguagem para além dos limites e muros da escola, de forma a romper com as fronteiras que historicamente têm dificultado e distanciado o ensino de língua materna de seus usos sociais.

Retomemos, então, a pergunta anteriormente lançada a qual interroga sobre os desafios para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive tendo como base os gêneros.

Os avanços tecnológicos, sobretudo os ligados à internet, vêm provocando novos rumos à sociedade: novos jeitos de aprender, de produzir, veicular e interagir com os conhecimentos; novas formas de comercializar e “consumir”; novos mecanismos de interações sociais, novas e distintas formas de ser e estar no mundo e sobre ele agir; novos letramentos alicerçados nas múltiplas semioses textuais, o que, por sua vez, provoca a necessidade de novas abordagens para o ensino, sobretudo.

Nesse contexto caracterizado pelo novo e pelo recorrente surgimento do novo a cada dia, difícil se torna para o ensino de língua portuguesa acompanhar e traduzir em sala de aula o inédito que desponta a cada amanhecer. Gêneros do discurso caem em desuso e novos gêneros entram em circulação com o intuito de responder às demandas sociodiscursivas oriundas do contexto sociolinguístico, já que a linguagem é fluente e dinâmica e reverbera em novos enunciados.

Mas os desafios não se esbarram aí! Temos desafios de ordens muito mais sérias e complexas, como aqueles relacionados aos aspectos pedagógicos (formativos), políticos (estrutura das escolas e condições do trabalho docente) e sociais (realidade socioeconômica dos estudantes).

A escola não é um mundo à parte; ao mesmo tempo em que reflete, é reflexo da sociedade e compõe-se por atores sociais inseridos em uma sociedade marcada historicamente por disparidades. Nesse sentido, em uma mesma sala em que se encontram aqueles que vivem o novo que se renova a cada dia, encontram-se igualmente aqueles que, vivendo em uma sociedade que se renova cotidianamente, são/estão impossibilitados de acompanhar o fluxo de tais mudanças, inclusive no que diz respeito às próprias inovações linguísticas relacionadas ao advento tecnológico.

Quando o assunto é o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros, privilegiando-se os clássicos e os emergentes, as disparidades se avolumam, pois o fato de os estudantes estarem expostos aos gêneros discursivos emergentes não significa que eles têm pleno acesso aos suportes que os veiculam e/ou que todos os estudantes convivem de modo semelhante com os gêneros que reportam-se à multimodalidade e multisssemiose dos textos de circulação social.

O fato é que na tentativa de aproximar o ensino da língua materna do uso da linguagem, nem todos os estudantes perceberão total relevância nos objetos de ensino, por não estarem os mesmos tão presentes em seus cotidianos. No entanto, não pode a escola negar

que a concepção de multiletramentos⁴ faça se distante da realidade dos estudantes, ainda que não afete a todos com a mesma intensidade.

Nesse cenário, o ensino de língua portuguesa, cujas práticas de leitura, por exemplo, antes baseavam-se em fontes impressas, hoje veem-se imersas também nas mídias digitais que se caracterizam pelos textos que “combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudio, cores, links, [...]” (Dias et al., 2012, p. 75-76), exigindo do docente e dos estudantes a adoção de novos jeitos de ensinar e aprender e de construir as rotinas e os discursos escolares. Assim,

Tais modalidades passaram a exigir do leitor – no caso escolar, do aluno e do(a) professor(a) – a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, [...], ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos (Dias et al., 2012, p. 76).

Outro desafio relacionado ao uso dos gêneros como unidade básica de ensino é que, ao ser inserido no contexto do ensino, sua função de dispositivo de interação social altera-se, de modo que, ao invés de constituir-se enquanto uma situação real de interação, o gênero passa a simular uma interação real, isto é, sua função é deslocada e nesse deslocamento criam-se lacunas que somente o uso real seria capaz de preencher. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2012) alertam que:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente,

⁴ Diferentemente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13, grifos da autora).

num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (Doz; Schneuwly, 2012, p. 65, grifo dos autores).

Nesse contexto, ao passar de elemento básico de interação social para unidade didática do processo ensino-aprendizagem, ocorre um deslocamento funcional do gênero, em que o “como se” representa a simulação da realidade e não a realidade em si, de forma que uma situação de interação social é encenada ao invés de vivenciada.

Nesta perspectiva, que situa os gêneros do discurso como unidade básica para o processo de ensino de língua portuguesa, sendo os mesmos os eixos norteadores para o ensino de leitura, escrita e oralidade, convém salientar que a “introdução do gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem” (Schneuwly; Dolz, 2012, p. 70). Nesse deslocamento de lugar de uso e função social, de atividade de interação, o gênero passa a ser objeto de ensino; é óbvio que nesse cenário o gênero não perde a perspectiva enquanto atividade de interação, no entanto seu objetivo maior passa a ser o ensino. Nesta mudança de enquadre, ainda que primordialmente visando ao ensino, o trabalho desenvolvido no componente curricular não pode deixar de buscar sempre

[...] colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros (Schneuwly; Dolz, 2012, p. 69).

No entanto, é sabido que não é possível vivenciar situações de interações sociais com todo o trabalho escolar desenvolvido na base dos gêneros, mas é possível desenvolver uma programação que leve em consideração e coloque os estudantes em contato real com

muitos dos gêneros trabalhados, ou seja, que permita aos estudantes vivências no âmbito da própria sala de aula, da escola, da família e do bairro, mediadas pelo uso social de determinados gêneros discursivos, respeitando sempre a faixa etária e as experiências dos estudantes. A vivência de situações sociais de linguagem torna-se relevante pela perspectiva de proporcionar aos estudantes o entendimento e a visibilidade acerca da funcionalidade prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula, permitindo que estes vejam aproximação entre o ensino e a realidade, o que confere sentido ao ato de aprender.

Importante considerar na seleção dos gêneros a serem trabalhados junto aos estudantes em situações sociais de uso aqueles da modalidade oral e escrita, pois estas experiências de contato com a linguagem, por intermédio do ensino, permitem aos estudantes o contato com aspectos formais da linguagem em que faz-se necessário levar em conta elementos textuais, normas, contexto etc, a fim de que se alcance os objetivos de determinadas interações. Portanto, em situações de uso social em que os gêneros figurem para além do processo ensino-aprendizagem e mesmo para aqueles em que a finalidade for apenas o ensino, desprovido do caráter da vivência e experimentação prática, é importante prezar pelo equilíbrio entre os gêneros orais e os gêneros escritos, uma vez que no cotidiano os estudantes estão expostos a tais práticas no âmbito das interações sociodiscursivas.

Essa concepção de trabalho escolar com a linguagem tendo como suporte os gêneros discursivos, além de inserir o ensino na dinâmica do uso social da linguagem, faz com que o estudante veja sentido no ensino a partir da utilização social dos saberes construídos no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que supera a produção de textos como atividade destinada exclusivamente à correção feita pelo docente. O estudante verá mais sentido em suas produções por saber que o seu texto não terá como leitor apenas o docente, pois, além de cumprir uma função no processo ensino-aprendizagem – o que é inegável – sua produção terá uma finalidade de interação social, ainda que em um

âmbito não tão alargado. Por conseguinte, ao inserir, sistematicamente o estudante no contexto das interações sociais por meio da oralidade e da escrita, o ensino de língua portuguesa rompe com a tradição de um ensino de língua enquanto sistema abstrato e adentra ao universo do ensino da linguagem enquanto atividade humana que alicerça as interações sociais, mediante as práticas discursivas relacionadas à leitura, à escrita e à oralidade.

Ao optar por esse caminho, o ensino da língua materna incorpora uma perspectiva que se traduz pela sintonia entre as práticas de linguagem e o objeto de ensino, de modo que a esfera das interações sociodiscursivas é objeto do trabalho escolar e o trabalho desenvolvido pela escola reverbera na esfera das interações sociais, contribuindo para que, de fato, o estudante venha a tornar-se um “poliglota na própria língua” (Bechara, 1987). Sob esse enquadre, o ensino de língua materna desenvolvido pelo componente curricular proporciona ao estudante as condições básicas para que ele empregue a linguagem nas distintas situações de interação, levando em conta as características do cenário em que tais interações acontecem, em uma perspectiva que visa “instrumentalizar” os estudantes para o desenvolvimento da competência discursiva.

Considerações finais

As considerações finais desta escrita representam um elo que se fecha para que outro elo a ele se incorpore rumo à construção de uma corrente de conhecimentos pautada na defesa de que o ensino de língua portuguesa se enverede por um fazer pedagógico norteado pela busca do desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, enquanto conjunto de habilidades acionadas em prol de um saber-fazer que reflete na constituição de um saber-ser.

Assim, ao concluir essa etapa que teve como objetivo *refletir acerca da importância de que o ensino de língua portuguesa seja conduzido tendo em*

vista o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, reafirmamos o conceito de competência discursiva abordado durante o percurso, ao tempo em que afirmamos que os postulados aqui presentes apontam para a importância de que o ensino de língua portuguesa seja conduzido em prol do letramento, isto é, da utilização da leitura e da escrita enquanto práticas sociais.

Dessa maneira, é indissolúvel a relação existente entre o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes e os gêneros discursivos enquanto unidade didática para o ensino de língua portuguesa, uma vez que tornar-se competente do ponto de vista discursivo é encontrar-se em condições que permita o trânsito pela infinidade de gêneros, de modo a escolher, para cada momento de interação, aquele que melhor responde às demandas do contexto interativo.

Ademais, levando em consideração o caráter fluente e movediço da linguagem e, conseqüentemente, o surgimento de novos gêneros discursivos, a competência discursiva de um determinado momento histórico pode não corresponder ao que se espera em momento histórico subsequente. Desse modo, torna-se óbvio que o ensino de língua portuguesa não dará conta de responder pelas demandas vindouras, até porque não se sabe em que contexto elas surgirão, porém deve “instrumentalizar” os estudantes para o domínio das leituras (código e contexto) e das estruturas básicas que lhes darão condição de, com a chegada do novo, do emergente, lançar mão de saberes consolidados a fim de construir novos saberes para as interações advindas de demandas subsequentes.

Reafirmamos, pois, que adotar os gêneros como unidade básica para o ensino de língua portuguesa – ou de qualquer outra língua materna – valida o compromisso social do ensino perante os estudantes enquanto atores sociais inseridos em um contexto cuja dinâmica das interações tornam-se reais e possíveis na e pela linguagem.

Logo, é preciso, mais uma vez, elucidar que essa concepção para o ensino de língua portuguesa, a se efetivar de modo alinhado com a linguagem dos gêneros discursivos de circulação social, perpassa por processos formativos contínuos para os docentes, tendo em vista que estes possam traduzir, de modo prático, em sala de aula, o acúmulo teórico advindo da formação em exercício.

Referências

- AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck dos (org.) O ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias**, ano 4, p. 360-394, dez. 2019.
- ANTUNES, Irandé. Não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso. *In*: ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BALTAR, Marcos. A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 175-186, jul./dez. 2006.
- BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul./dez. 2004.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

DIAS, Anair Valênia Martins et al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

FURMAN, Ana Paula Costa; MAFRA, Gabriela Martins; STORTO, Letícia Jovelina. A escrita no contexto da BNCC: uma análise do componente Língua Portuguesa. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. Enfoques dialógicos para o ensino e a formação do professor de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 4, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35324>.

Capítulo 11

REPRESENTAÇÕES E DEPREENSÕES DA LEITURA E DA ROÇA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES DO CAMPO

*Reinaldo Alves de Santana
Ester Maria de Figueiredo Souza
Denise Aparecida Brito Barreto*

Introdução

O encontro com a leitura sempre faz parte do nosso cotidiano, tanto é biológico quanto social. Isso é perceptível tanto quando aos poucos vamos dando conta de tudo o que está à nossa volta, quanto nas relações sociais que estabelecemos (família, escola, igreja...). É justamente nessas relações que muitas representações individuais e coletivas são tecidas. Nesse sentido, a representação social vai se *ancorando* em nossas vidas, de diversas maneiras, e o seu trajeto está marcado por cada retalho de vivências que aos poucos vão tecendo a nossa existência enquanto indivíduos e enquanto coletivo.

A função da representação social (RS) é, portanto, tornar FAMILIAR aquilo que não nos é, ou seja, o que é ou o que está

invisível, mas que existe. É nessa perspectiva que a ROÇA se torna o nosso desafio, o que nos é estranho. Com ela a LEITURA, mais ainda o ENSINO DA LEITURA imbricado nas práticas dos/as professores/as de escolas localizadas na ROÇA. Tudo isso, fruto da nossa experiência docente em escolas rurais, nas quais experimentamos todo dia esse estranhamento, ora porque fomos moldados em uma educação urbana, ora por não termos o conhecimento do cotidiano desses povos.

Nesse contexto, ser professor de uma escola da ROÇA, mais ainda, ser professor de espaços tão distintos, com ruralidades tão distintas, ao longo da experiência profissional, é um desafio permanente, às vezes doloroso e interessante. Isso só é possível pelas experiências tecidas no exercício do magistério nesse território. E é justamente essa diversidade de realidades que nos provoca, nos inquieta a compreender/conhecer o que muitas vezes nos é estranho e como tal nos apresenta como invisível. É nesse processo que constituímos a nossa identidade e interesse da nossa pesquisa pela ROÇA, a partir dessa relação social que mantivemos e ainda mantemos com ela, com o seu contexto, tanto como pelas experiências vividas como professor em localidades distintas, quanto pela experiência de residir/morar em uma dessas localidades da pesquisa.

Parece-nos salutar pensar a ROÇA como um **espaço simbólico**, um **signo linguístico** para definir esse lugar estranho. Estranho porque, em primeiro lugar, os/as professores/as, na maioria, que atuam não nasceram e não vivem o cotidiano desse lugar e porque as escolas não fazem parte de nenhum movimento social do campo, quiçá das discussões que permeiam o universo de uma Educação no/do Campo. Logo, compreendemos que a falta dessa discussão de forma contundente e organizada, em parte, contribui para esse estranhamento, haja vista a falta da formação desses professores no que tange às Diretrizes da Educação do Campo.

Nesse percurso de pesquisa, nossas vozes estão entrelaçadas, fundidas a outras vozes que nos ajudam compreender o nosso ponto

de partida e o nosso ponto de chegada. Nesse diálogo, estamos entrelaçados com as vozes de HELENA, IRACEMA E SENHORA, personagens/professoras da nossa pesquisa, que muito nos honra com suas falas/narrativas, para compreendermos em si o objeto da nossa pesquisa: *a leitura enquanto conhecimento e conteúdo construído e compartilhado no espaço da sala de aula de escolas da ROÇA*.

Dessas vozes, dialogamos com muitos outros sujeitos, dentre os quais estão indiciados nos estudos da Teoria das Representações Sociais, da Linguística Aplicada, da educação do Campo e da Análise de Conteúdo, a partir dos contributos de Moscovici (1978, 2013), Jodelet (1988, 2001, 2015), Bardin (1977), Kleiman (2008) e Bortoni-Ricardo (2005, 2008), Arroyo (2013), dentre outros autores que contribuem para o debate epistemológico, tanto na construção do nosso percurso teórico quanto metodológico.

Nesse sentido, o nosso objeto de pesquisa, portanto, está relacionado, nesse diálogo multifacetado, com as representações que socialmente são construídas e compartilhadas pelas professoras acerca do ensino de leitura em escolas da ROÇA, do município de Vitória da Conquista. Dessas vozes e práticas docentes, substantivamos nosso processo de compreensão e apreensão das representações sociais que afetam e delimitam o processo das práticas dessas professoras na constituição de sujeitos leitores, delineando, desse modo, o contributo teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS) para os estudos do objeto em questão.

Nessa perspectiva, compreendemos o contexto escolar, em especial o da sala de aula, como território onde muitas representações são construídas e compartilhadas, haja vista os sujeitos que atuam nesse cenário. Sujeitos estes oriundos de espaços distintos, cujos valores, crenças, ideologias são permanentes processos que interferem na construção do conhecimento, na construção de novos saberes. Assim, tal processo nos instigou/a a incursionar pela presente pesquisa.

Nesse sentido, tal investigação *objetivou apreender as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas pedagógicas dessas professoras da Educação do Campo/Rural; as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos dos professores e em suas práticas em sala de aula, e como esse conhecimento, elaborado a partir dessas representações, tem (re)significado as práticas pedagógicas dos docentes no processo de ensino/aprendizagem de leitura no contexto de escolas rurais.*

Como apontado, nossa pesquisa está ancorada na TRS, no método qualitativo com viés etnográfico, haja vista que o espaço da sala de aula é dinâmico e interativo, cuja relação professor-aluno é eminente. De igual modo, também ancorada na Linguística Aplicada (práticas pedagógicas) e na Análise de Conteúdo, entre outros, cujo objetivo principal é apreender as representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas dos sujeitos da nossa pesquisa (três professoras de Língua Portuguesa de duas escolas da ROÇA da Rede Pública Municipal de ensino de Vitória da Conquista – Bahia) docentes dos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Nesse sentido, partimos do seguinte problema de pesquisa: **quais são as representações socialmente construídas acerca do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas dos/as professores/as de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de escolas localizadas no campo de Vitória de Conquista?** Tal questionamento nos leva a compreender as representações do ensino de leitura elaboradas nas distintas realidades sociais e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos das professoras e em suas práticas em sala de aula. Desse modo, compreendendo como esse estranho e como, a partir dele, as práticas leitoras acontecem no contexto das aulas. Assim, tal realidade aponta para duas questões complementares, a saber: *quais as representações da leitura elaboradas nas distintas realidades sociais pesquisadas e como estas estão ancoradas e objetivadas nos discursos das professoras e em suas práticas pedagógicas em sala de aula? e como esse conhecimento, elaborado a partir dessas representações, tem (re)significado*

as práticas pedagógicas dos docentes no processo de ensino/aprendizagem da leitura no contexto de escolas rurais/campo?

Mas, afinal, para que estudarmos as **representações sociais do ensino de leitura imbricadas nas práticas dos/as professores/as de escolas ROÇA (campo)?** O fazemos para:

[...] conhecer a maneira de como esse grupo social constrói um conjunto de saberes que expressam a sua identidade social, as representações que são produzidas acerca da diversidade dos objetos, tanto os que estão próximos, quanto os que estão distantes, e principalmente o conjunto de códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade (Oliveira; Werba, 2013, p. 94).

O fazemos, também, para dar voz e vez a essas escolas rurais que não fazem parte das políticas de discussão de movimentos sociais do campo e que estão sujeitas às diretrizes, quando existem, das secretarias de educação dos municípios, sem qualquer discussão das realidades desses espaços de ensino. Compreendendo que nessas escolas da ROÇA há sujeitos capazes de construir e/ou modificar a realidade e (re)significar os saberes.

Quando o estranho é pesquisado: caminhos teóricos

A preocupação com as questões do campo simbólico passa a ganhar corpo e destaque em vários campos do conhecimento, a partir da década de 1960. A necessidade de se compreender e explicar esses fenômenos se deu de forma contundente, e é justamente nesse terreno que as noções de representação e memória social florescem, embora só a partir da década de 1980 passa, de fato, a coabitar as preocupações e tentativas de explicá-las.

Nesse sentido, as representações sociais se estabelecem como formas de interpretar e pensar a realidade cotidiana, o modo como os indivíduos e os grupos formam a sua atividade mental. Esse

coletivo/social intervém tanto pelo contexto concreto, quanto pela comunicação, pelo campo cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias, ou seja, a representação social é um conhecimento prático, preocupado em explorar uma diversidade de ideias coletivas formuladas nas sociedades modernas.

A ROÇA foi e ainda o é um lugar de estranhamento, de invisibilidade. Historicamente constatamos a maneira como este lugar e os indivíduos que residem/moram nele são vistos e/ou tratados. Não nos estranha o tratamento que é dado às escolas rurais, vistas como espaços de pouco letramento (e/ou não letradas), de pessoas ignorantes, e que não necessitam de determinados “conhecimentos” para exercer o trabalho braçal, quiçá outras atividades relegadas aos grupos dominantes. Mesmo que alguns desses lugares já tenham características da cidade, eles continuam a serem vistos como atrasados, pois mantêm suas características rurais, o que não é ruim, haja vista a manutenção de suas características histórico-culturais. Mas, há uma dicotomia que separa o urbano do rural, e na educação esta não é tão velada assim. Nessa perspectiva, buscamos compreender o que isso, de fato, afeta o processo das práticas dos/as professores/as.

Em consonância a esse aspecto, nosso trabalho focaliza a questão da leitura, especificamente do ensino de leitura, apontando, desse modo, a maneira como é pensada a leitura e como esta se efetiva nas práticas das professoras nas duas escolas rurais pesquisadas. Para isso, tomamos os princípios e os desdobramentos da TRS, a partir da vertente epistemológica europeia, já consolidada no Brasil e no mundo, cujo referencial (a grande teoria) fundamentada nos escritos de Moscovici (1978), transpassando os estudos histórico-cultural em Jodelet (2001, 2015), estabelecendo, assim, os princípios da teoria e as contribuições desta nos estudos no campo da educação, especificamente no que norteia o ensino de leitura nas práticas dos/as professores/as do Ensino Fundamental II das escolas nas quais tal pesquisa fora efetivada. Nesse ponto, como tratamos dos aspectos

histórico-culturais, os estudos de Jodelet (especificamente) delineiam o nosso percurso discursivo acerca de tal investigação.

De igual modo, abordamos acerca dos estudos teóricos da educação do campo/ROÇA, atentando para as questões das ruralidades, bem como de leitura e do ensino de leitura, dialogando com os estudos da TRS, o que nos ajuda no debate e no processo de produção e análise dos dados da presente pesquisa. Para isso, os estudos “conceituais de base” em Moscovici (1978, 2013), sistematizados e amplamente difundidos nos estudos de Jodelet (1988, 2001, 2015), bem como os apontamentos dessa teoria a partir de outros percursos tais como: Sá (1998), Oliveira e Werba (2013), Alves-Mazzotti (2008), Arruda (2002), Guareschi e Jovchelovitch (1995), Franco (2004), Souza, Novaes e Bôas (2012), entre outros, convergem para compreendermos essa teoria e objetivar os dados da nossa pesquisa.

Mas, afinal o que é uma representação social? Para Moscovici (1978, p. 28):

[...] é um *corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação quotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Ou como melhor definido por Jodelet (2001, p. 22), cuja característica a comunidade científica concorda, a de que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Esse conhecimento da TRS contribuem para os estudos nos mais diversos campos do conhecimento. É um estudo que ultrapassa os limites do campo da Psicologia Social, abrangendo todas as áreas, no caso em questão do campo da educação. Nesse campo específico, o da educação, Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21) aponta que:

O estudo das representações sociais [...] investiga justamente como se formam e funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Dessa maneira, compreendemos como a TRS incide com a nossa pesquisa, cujo foco é justamente no processo de compreender, “interpretar os acontecimentos de uma realidade cotidiana”, qual seja, as práticas do ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa de escolas rurais, depreendendo daí os mecanismos que interferem no resultado desse processo educativo, bem como de incitar o debate acerca das Diretrizes para a Educação do Campo. Parece-nos evidente tal caminho.

Nesse sentido, pensar a educação do campo, nessa perspectiva, é compreender as representações sociais que ganham forma, a partir da compreensão do seu objeto de estudo: a relação indivíduo-sociedade e o processo de cognição que se concretiza de “como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc.” e, por outro lado, “como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos” (Arruda, 2002, p. 128). Dessa forma, podemos compreender que as representações sociais “[...] são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (Moscovici, 1978, p. 41).

É justamente essa perspectiva de construção e compartilhamento do conhecimento que fortalece o percurso do nosso trabalho, cujo objetivo se insere no processo de depreender esse conhecimento acerca das representações sociais do ensino de leitura que estão imbricadas nas práticas dos/as professores/as, quais são esses conhecimentos e como estes são construídos e compartilhados no cotidiano de escolas

localizadas no campo (roça). Como apontado por Jodelet (1988, p. 43), a representação é uma “forma de conhecimento prático [...] conectando um sujeito a um objeto”, a partir daquilo que é produzido (experiência) e aos referenciais e condições no qual esse conhecimento é produzido.

Por falar do rural, nesse contexto, é concebê-lo dentro do universo das ruralidades, ou seja, das mais diferentes manifestações identitárias, distintas a cada comunidade, pois uma ruralidade nordestina não é a mesma de uma ruralidade sulista, por exemplo. Mesmo que haja traços de semelhanças, as peculiaridades são muito distintas. Dessa maneira, compartilhamos da ideia de que a ruralidade é “um modo de ser e um modo de viver mediados por uma maneira singular de inserção nos processos sociais e no processo histórico” (Martins, 2001, p. 10). E falamos desta ruralidade porque queremos falar da ROÇA, esse território que nos é, muitas vezes, invisível, ocultado, marcado pelo processo imanente da industrialização e da tentativa de urbanização. Como bem pontuado por Ferreira (2014, p. 53):

[...] com o advento da industrialização, a cultura dominante passou a ser a urbana. Isso promoveu, ou melhor, ascendeu no meio rural uma invisibilidade social. O meio rural já vem, há algum tempo, sofrendo um processo de ocultação. A sua cultura vem sendo silenciada nos currículos, por exemplo, que são eminentemente urbanos, na formação de professores, que são formados a partir de uma cultura urbanocêntrica; na modernização, que sempre chega por último naquele contexto etc.

É partindo dessa realidade que falamos desses sujeitos da roça, desse lugar marcado por essa engrenagem de constantes mudanças, cujas influências internas e externas coadunam nesse processo dominante de mudanças, dessa tentativa permanente de urbanização do rural, da subserviência aos interesses do agronegócio, promovendo, desse modo, a desconstrução identitária desses sujeitos.

E como pensar o ensino de leitura nessas escolas? Como compreender a importância da representação social do ensino de leitura

nesse contexto rural? Para Zilberman (1998, p. 19): “[...] ler significa articular toda relação com o real o qual, por sua vez, manifesta o domínio que o homem exerce sobre sua circunstância”. Nesse sentido, depreende-se que a leitura tem um papel importante na sociedade e tal importância se dá por meio dos usos e dos valores que esta encontra na sociedade a partir da função social. Desse ponto de vista, compreende-se que a leitura realizada de forma vazia e sem sentido, no contexto da sala de aula, torna-se um entrave nesse processo de “interação verbal” entre os sujeitos desse espaço, permeando o abismo que separa o branco do preto, o sujeito da cidade e o sujeito da roça, o feio do bonito, o certo do errado.

A partir desse aspecto pedagógico, o ato de ler na escola deve estar permeado na constituição/construção do conhecimento que liberta e emancipa, jamais pode ser um ato mecânico, descontextualizado, fora de uma relação comunicativa que dê conta de contemplar e (re) significar a realidade. É preciso levar em consideração que esses sujeitos trazem em si toda uma estrutura de “leitura de mundo” (Freire, 1994). É preciso, sobretudo, compreender que:

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (Kleiman, 2008, p. 13).

Sendo assim, compreender as práticas de leitura no espaço da sala de aula é compreender a maneira *como, por que e de que* forma os/as professores/as estão trabalhando, quais as representações que estão sendo delineadas nesse contexto e a importância que é dada à linguagem no processo de formação para os diversos usos sociais. Assim, compreender as práticas de leitura que estão presentes no contexto de escolas rurais, só é possível compreendendo esse contexto, analisando seus sujeitos, suas ruralidades.

Como apontado por Souza (2011, p. 34), “a centralidade do fazer pedagógico deve partir da real produção da linguagem, dos enunciados concretos, com uma estrutura puramente social, contextual e historicamente marcada”. Assim, o fazer pedagógico do(a) s professor(a)s deve ser pautado na realidade do território onde este será efetivado, ou seja, é partindo da realidade do contexto das salas de aula, levando-se em consideração a realidade histórico-cultural dos sujeitos que compõem esse contexto que o fazer pedagógico se constrói. Não estamos desconsiderando a discussão de um contexto mais amplo, ele é de igual modo importante, mas é preciso privilegiar o contexto onde o conhecimento é construído, e o é na relação de trocas existentes entre os sujeitos do fazer pedagógico. É preciso compreender, desse modo, quais as representações sociais da leitura que estão no contexto da família, da comunidade desses/as alunos/as, da escola, no contexto da sala de aula, e como isso, de fato, reverbera nas práticas dos/as professores/as.

Nesse contexto, o papel da escola, em especial do/a educador/a, tem sido cada vez mais repensado. Esse sujeito tem uma função importante como interlocutor entre o objeto lido e o leitor, entre o texto e o aluno e, como tal, essa atuação precisa ser avaliada. Se pensarmos que a leitura é um ato individual, situado num tempo e espaço distintos, e que os sujeitos leitores possuem suas próprias representações acerca da leitura, qual o papel do/a educador/a nessa trama? É justamente isso que objetiva a presente pesquisa.

Espera-se, portanto, que a leitura, nesse processo, não seja ler **para e pelo**, mas ler **com** o/a educando/a, propiciando as trocas leitoras, construindo e compartilhando o conhecimento provocado pelo ato da leitura. Isso, porque não podemos reduzir a leitura ao simples processo de interação texto-leitor, haja vista que a leitura não se resume a essa decodificação do texto pelo leitor, mas a dinâmica de compreensão que se dá em cada ato de ler o mesmo livro, pelo mesmo sujeito. Assim, lemos e (re)significamos o que foi lido conforme cada leitura realizada.

Caminhos metodológicos da pesquisa

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo teórico que permite um vasto percurso metodológico, como podemos depreender das leituras realizadas nos escritos de Moscovici. Concepção amplamente difundida em outros escritores que reconhecem a dimensão multimetodológica da teoria.

Sendo assim, a presente pesquisa de campo comporta uma abordagem qualitativa com viés etnográfico, por ser um dos métodos significativos no campo das ciências sociais e humanas, sobretudo, na área educacional. Como apontado por Ricardo-Bortoni (2008, p. 49):

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dela participam.

Dessa maneira, essa abordagem contribuiu para que nossa pesquisa abarcasse a interpretação dos dados, em oposição à mensuração quantitativa. Isso nos ajudou na observação e apreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações pedagógicas. Partindo-se desse contexto, para apreender o objeto da nossa pesquisa, delimitamos um quantitativo de três professoras/colaboradoras de duas escolas localizadas em dois distritos do município de Vitória da Conquista, região Sudoeste da Bahia. O cenário de sujeitos participantes assim ficou definido: duas professoras/colaboradoras de uma escola e uma professora/colaboradora de outra, docentes que atuam no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Nesse **percurso metodológico**, utilizamos dois processos distintos e complementares: primeiro **“sessões de conversa”** com as professoras, delimitadas (a partir do método da Análise de Conteúdo – mapas/quadros) através de **“Eixos Temáticos Provocativos”** (ETPs)

e destes **“Enunciados Provocativos”** (EPs), objetivando apreender, a partir dos discursos/narrativas, as representações sociais da leitura presentes no universo simbólico dessas professoras. Nessa lógica, através do processo comunicativo, observar e apreender a linguagem utilizada por esses sujeitos no processo de descrição das representações que estes têm acerca da leitura. De igual modo, através desse processo, detectar como esses sujeitos pensam as práticas da leitura que devem ser desenvolvidas no contexto das aulas em escolas da ROÇA.

O segundo processo de coleta/produção de dados da nossa pesquisa, deu-se através da “observação participante”. Nesse processo, observamos sequências didáticas das professoras/colaboradoras, no sentido de apreender a maneira como, na prática, as mesmas desenvolvem o trabalho com a leitura, detectando de que modo as representações sociais da leitura estão, efetivamente, imbricadas nesse processo. Para isso, a partir dos ETs e EPs, observamos como, nas práticas, tais representações se assentam.

Nesses processos utilizamos dos seguintes instrumentos de registro: nas “sessões de conversa”, gravador portátil, notas de campo e fichas de escala de palavras (sequências de palavras); e para as observações das sequências didáticas fizemos uso de fichas de acompanhamento didático e notas de campo.

O passo seguinte foi analisar os dados coletados/produzidos na pesquisa. Para isso, utilizamos da Análise de Conteúdo (AD) em Bardin (1977, p. 117). Seguimos a delimitação exposta pela autora para o processo de análise que está organizado em torno de três polos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

Nesse sentido, organizamos o material em dois campos: primeiro os resultados das sessões de conversa e segundo os dados da observação das sequências didáticas. Tudo distribuído em quadros/mapas temáticos. Em seguida fizemos o cruzamento dos dados dos *discursos indutores* (enunciados provocativos) e os *discursos induzidos*

(respostas das professoras) com as observações das sequências didáticas (práticas observadas). Apreendendo, assim, as palavras/enunciados representativos acerca da leitura.

O nosso trabalho compreende a importância da TRS na compreensão das práticas pedagógicas realizadas/construídas no contexto dessas escolas do campo. Compreendemos ainda que a não observação desse aspecto pode comprometer o diálogo, o gosto e a formação dos “sujeitos leitores”. O que nos permite considerar que tal observação do contexto histórico-cultural da realidade dessas escolas, dos sujeitos que nela estudam, são fatores importantes no desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Considerações finais

Da pesquisa em curso, já podemos extrair e compreender que os “efeitos simbólicos”, que as representações sociais da leitura impõem, são tão reais quanto os “efeitos materiais”. Como bem nos descreve Jovchelovitch (*apud* Jodelet, 2015, p. 8):

[...] Trabalhar sobre o campo das produções simbólicas do cotidiano, onde se expressam os saberes, as práticas e os rituais de sujeitos sociais, demanda um entendimento de que o registro simbólico expressa não apenas saber sobre o real, mas também a um modo de vida.

Assim, concluímos, para este estudo, que resultados parciais da nossa pesquisa demonstram, claramente, que muitas representações sociais da leitura são construídas e compartilhadas no contexto do espaço escolar. Dessa maneira, observamos e apreendemos que tais representações estão presentes nas práticas pedagógicas das professoras, haja vista que estas, sujeitos sociais, também apresentam suas representações acerca das representações que observam dos outros sujeitos (alunos/as) no contexto do território escolar, fruto do contexto histórico-cultural urbanocêntrico.

Observamos ainda que, nesse processo, as professoras compreendem as dificuldades que muitos alunos(as) têm em ter acesso aos meios de compartilhamento dos aportes textuais, haja vista que esse público mora/vive em localidades rurais distantes e distintas. Apesar desse aspecto, detecta-se que esses sujeitos, a maioria, possui celulares, que de certo modo, possibilita certo contato com o meio letrado. Fora esse aspecto, o único local em que esses aluno(a)s têm contato com o universo dos textos (como aporte escrito), grosso modo, é no espaço da escola, em especial na sala de aula, nos espaços de leitura, através dos livros didáticos e paradidáticos que podem ter acesso.

Os resultados, ainda parciais da nossa pesquisa, apresentam um aspecto curricular e de formação de professores interessante, haja vista que essas professoras procuram (conforme observado em suas narrativas) adaptar o currículo prescrito à realidade dessas escolas, aos sujeitos alunos. Assim, podemos detectar (nas narrativas das professoras) um currículo que se efetiva no contexto do cotidiano escolar, que procura adaptar-se à realidade desse território rural (um currículo praticado), embora tal fato não se traduz, de forma efetiva, no contexto das observações das práticas dessas professoras (sequências didáticas). Isso nos permite, parcialmente, deduzir que temos uma Educação Rural nessas escolas e não uma Educação do Campo; que o ensino de leitura segue os moldes de uma educação urbanocêntrica que segrega e limita os/as alunos/as ao mero processo mecânico de reprodução de exercícios de interpretação para a efetivação das avaliações estandardizadas.

Nesse sentido, podemos apontar que existe certa dificuldade nessa adaptação, haja vista a falta de um momento de planejamento com essas docentes, de modo que tais discussões/planejamento poderiam contribuir para que as mesmas pudessem lidar com esses obstáculos e romper, portanto, com algumas práticas urbanocêntricas, prescritivas para atender às demandas de índices e provas/exames, bem como da deficiência de formação, quer seja na academia, quer seja no processo

de formação continuada, assim como das discussões que abarcam os marcos regulatórios da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, boa parte das práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula não leva em consideração o processo cotidiano de construção do conhecimento, onde os/as alunos/as também são sujeitos construtores. Desse modo, portanto, tornando certas práticas leitoras não significativas para esses sujeitos, pois as mesmas são descontextualizadas e/ou delimitadas, como apontado, em meros exercícios de reprodução dos ideais urbanocêntricos.

Os dados em (re)análise permitem compreender que a escola é um espaço de construção e compartilhamento de muitos saberes. Que os sujeitos oriundos do território rural pensam/constroem e compartilham seus conhecimentos acerca da leitura, o que, de certo modo, requer observação por parte da escola e dos professores.

Dessa maneira, a escola, em especial o(a) professor(a), deve compreender os/as alunos/as da ROÇA como sujeitos de conhecimento, e que o domínio dos instrumentos de acesso ao universo letrado deve levar em consideração essa realidade, potencializando, desse modo, a capacidade leitora dos mesmos. Assim, contribuindo na emancipação desses sujeitos, de modo que estes valorizem suas ruralidades e (re) signifiquem o meio onde vivem.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais corrobora em apontarmos que as práticas pedagógicas do ensino de leitura desenvolvidas nas escolas pesquisadas apontam para uma concepção de educação que ainda sobrevive sob a tutela da CIDADE. Dessa maneira, portanto, embora a consciência individual e coletiva das professoras aponte para alguns pontos de rompimento (conforme os enunciados provocativos), as práticas observadas, continuam a ser ao *modus operandi* das escolas da cidade. Tal resultado remete à compreensão de aprofundar o presente debate, substantivando-o no processo de formação dos docentes, na efetivação das Diretrizes que norteiam a Educação do Campo, possibilitando, desse modo, práticas emancipatórias e libertárias.

A representação sobre a ROÇA não desapareceu ao longo dos anos. O estigma e a segregação da ROÇA continuam a marcar a experiência e a condição do homem do campo, de modo que a escola, reflexo desse contexto social, reforça, em suas práticas, tais estigmas. Desse modo, as representações sociais do ensino de leitura, nas salas de aula da ROÇA, continuam a ancorar nas práticas dos professores/as todo esse “aparato material e simbólico” que norteia o contexto urbano, detectado nas narrativas e, sobretudo, materializado nas práticas observadas.

Nesse sentido, a TRS corroborou no entendimento da existência e da dinâmica das representações existentes nas práticas pedagógicas dessas professoras, fator que remete ao permanente debate acerca da práxis pedagógica dos/as professores/as acerca do ensino de leitura em escolas do campo. Assim, reconhecer apenas o território onde estas escolas estão localizadas, seus sujeitos, não basta. É necessário reconhecer o papel que as práticas desenvolvidas nestes lugares, em especial na sala de aula, contribuem na formação dos indivíduos, permitindo-os à condição de compreender-se como sujeitos de transformação social, da sua condição social, e não apenas o papel de meros repetidores dos mecanismos sociais urbanocêntricos dominantes. Assim, desse trabalho podemos tirar uma grande lição, como já apontado: o de compreender que os “efeitos simbólicos” são tão reais quanto os “efeitos materiais”.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/118>. Acesso em: ago. 2016.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2014.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortes, 1994.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovici. Trad. Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

JODELET, D. **Representação social**: fenômenos, conceitos e teoria. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

JOVCHELOVITCH, S. Apresentação à edição brasileira. *In*: JODELET, D. **Loucura e representações sociais**. Prefácio de Serge Moscovici. Trad. Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

MARTINS, J. S. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 31-36, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 dez. 2016.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. Representações sociais. *In*: STREY, M. N. *et al.* **Psicologia social contemporânea**: livro texto. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 104-117. Edição digital. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SOUZA, E. M. F. **Linguagem**: currículo e formação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

SOUZA, C. P.; NOVAES, A. O.; BÔAS, L. V. Representações sociais e educação: panorama dos estudos desenvolvidos pela Cátedra Unesco sobre profissionalização docente. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.metodista.br>. Acesso em: 20 out. 2016.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ALINE SANTOS DA COSTA

Pedagoga. Mestre em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/UESB). E-mail: 2021m0282@uesb.edu.br.

DANIELE FARIAS FREIRE RAIC

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB). Líder do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Curriculares (GEFORPEC/CNPq) e coordenadora do Núcleo de Estudos em Formação, Diferença e Composições Curriculares (NUFORDICC).

DENISE APARECIDA BRITO BARRETO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UESB). Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9707078113782228>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3448-5109>

E-mail: denise.brito@uesb.edu.br

EDMILA SILVA GONZALEZ

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Pedagoga. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/UESB/CNPq).

EMÍLIA MACEDO LIMA

Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB).

ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA

Doutora em Educação. Pós-doutorado em Linguística. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente pesquisadora colaboradora do PPGED. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/UESB/CNPq). E-mail: efigueiredo@uesb.edu.br.

JANETE SANTOS SILVA

Mestre em Educação pela UESB/PPGE. Especialista em Psicopedagogia pela Sociedade de Educação Continuada (EDUCON). Graduada em Pedagogia pela UESB, campus de Itapetinga. Graduada em Letras pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), campus de Valença, BA. Professora efetiva do Ensino Fundamental II, da Rede Pública Municipal de Itapetinga. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB).

JUCI BARROS DE OLIVEIRA CARDOSO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UESB). Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuando na Educação Básica como Articuladora do Programa de Educação Integral (PROEI), no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães – Vitória da Conquista. Professora da Educação Básica. E-mail: jucibocardoso@uol.com.br

MARIA DE FÁTIMA SILVA DA ROCHA

Licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Correntina – BA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/UESB/CNPq) e integrante do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB). E-mail: silvadarocham@yahoo.com.br.

PATRÍCIA MOREIRA BARROS

Mestre em Educação. Licenciada em História. Professora da educação Básica. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/UESB/CNPq).

PATRÍCIA NOVAIS SILVA

Mestre em Educação, PPGEd/UESB; Professora da Educação Básica – Secretaria Municipal de Educação de Ituaçu – BA; Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB).

REINALDO ALVES DE SANTANA

Licenciado em Pedagogia. Especialista em Leitura. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da Educação Básica. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (GPLeD/UESB/CNPq).

ROGÉRIO GUSMÃO

Mestre em Educação pela UESB. Membro dos Grupos de Pesquisa: GELFORPE/CNPq/UESB e GPLITE/CNPq/UESB. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4507615453236256>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5067-5012>
E-mail: rogeriogusmao182@gmail.com

RONIERE LIMA SOUZA

Graduado em Administração pela UESC. Membro do Grupo de Pesquisa GELFORPE/CNPq/UESB (Grupo de estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativa).
Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5216298258473699>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0427-3665>
E-mail: ronierelima1983@gmail.com

RUBENAILDE DE OLIVEIRA SANTOS DA SILVA

Pedagoga. Professora da educação básica. Mestre em Educação pela UESB. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB).