

for  
ma  
ção  
de Professores

prá  
ti  
cas  
Educativas

...

Organização:

Denise Aparecida Brito Barreto

Igor Tairone Ramos dos Santos

Rogério Gusmão



O trabalho **Formação de Professores & Práticas Educativas** está licenciado com a licença **Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**

Campus Vitória da Conquista - Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UESB**

**GELFORPE | CNPq**

Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas

**ORGANIZADORES**

Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

Me. Igor Tairone Ramos dos Santos

Me. Rogério Gusmão

**PARECERISTAS | REVISORES**

Me. Ana Maria Oliveira Lima

Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza

Me. Flordinice Pereira Santos

Me. Igor Tairone Ramos dos Santos

Dra. Sheila Cristina Furtado Sales

Me. Sílvia Gusmão Sales

**EDITORAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO**

Rogério Gusmão

[www.rogeriogusmao.com.br](http://www.rogeriogusmao.com.br)

Vitória da Conquista | Bahia | Brasil

2023



**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia



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

Formação de professores e práticas educativas  
[livro eletrônico] / organização Denise Aparecida Brito  
Barreto, Igor Tairone Ramos dos Santos, Rogério  
Gusmão. --

Vitória da Conquista, BA : Ed. dos Autores, 2023.  
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-72510-0

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação  
3. Formação docente - Metodologias ativas  
4. Práticas educativas 5. Professores - Formação  
I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Santos, Igor Tairone  
Ramos dos. III. Gusmão, Rogério.

23-160911

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Práticas educativas : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

ORGANIZADORES

Denise Aparecida Brito Barreto

Igor Tairone Ramos dos Santos

Rogério Gusmão

for  
ma  
ção  
de Professores

&

prá  
ti  
cas  
Educativas



Vitória da Conquista | Bahia | Brasil

2023



— “ —

*Não temo dizer que inexistente validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de **recriar ou de refazer o ensinado**, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.*

— ” —

PAULO FREIRE  
Pedagogia da Autonomia



# SU mário

**09** SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

## **PARTE I: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**15** **CAPÍTULO 1:**  
**Visões de “bom professor” e sua relação com a Pedagogia da Autonomia.**

*Edmila Silva de Oliveira*  
*Germinio José da Silva Junior*  
*Denise Aparecida Brito Barreto*

## **PARTE II: LETRAMENTOS**

**39** **CAPÍTULO 2:**  
**Letramentos múltiplos: o ressoar das práticas orientadoras das coordenadoras pedagógicas.**

*Patrícia Novais Silva*  
*Rubenilde de Oliveira Santos*  
*Denise Aparecida Brito Barreto*

**55** **CAPÍTULO 3:**  
**A leitura e o desenvolvimento do letramento dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia da Covid-19.**

*Janete Santos Silva*  
*Priscila da Silva Rodrigues*  
*Denise Aparecida Brito Barreto*

**83** **CAPÍTULO 4:**  
**O encontro da alfabetização, letramento e a BNCC: em defesa dos direitos de aprendizagem da leitura e escrita.**

*Lucia Paula Novaes*  
*Evanilda Soares e Silva*  
*Ester Maria de Figueiredo Souza*

### **PARTE III: TECNOLOGIAS DIGITAIS**

- 106** **CAPÍTULO 5:**  
**Atos de currículo na Cibercultura: a urgência do Letramento Digital Crítico.**

*Rogério Gusmão*

*Igor Tairone Ramos dos Santos*

*Denise Aparecida Brito Barreto*

- 130** **CAPÍTULO 6:**  
**Práticas de ensino-aprendizagem: uma proposta de sala de aula invertida em língua portuguesa.**

*Hildacy da Silva Mota Dias*

*Alice Vasconcelos Silva*

*Denise Aparecida Brito Barreto*

### **PARTE IV: EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

- 154** **CAPÍTULO 7:**  
**Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.**

*Lóide Luz Gusmão*

*Alyne Franco Gusmão*

*Denise Aparecida Brito Barreto*







# sobre os autores e autoras



## **Dra. 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 da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). 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](mailto:denise.brito@uesb.edu.br)



## **Me. IGOR TAIRONE RAMOS DOS SANTOS**

Doutorando em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA; Bolsista FAPESB; Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE; Grupo de Pesquisa de que faz parte; Membro do GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas). Membro do GEC (Grupo de Estudos em Educação, Comunicação e Tecnologias), Membro do GEPEMDECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1796-2401>

E-mail: [igortairone.ufba@gmail.com](mailto:igortairone.ufba@gmail.com)



## **Me. ROGÉRIO GUSMÃO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro dos Grupos de Pesquisa: GELFORPE/CNPq/UESB (Grupo de estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas), GPLITE/CNPq/UESB (Linguagens, Tecnologias e Educação) e MESCLAS/CNPq/UFRB (Memória, Espaço e Cultura).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4507615453236256>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5067-5012>

E-mail: [rogeriogusmao182@gmail.com](mailto:rogeriogusmao182@gmail.com)



### **ALICE VASCONCELOS SILVA**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB/CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3405899659603395>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3679-8961>

E-mail: [alice18vasconcelos@gmail.com](mailto:alice18vasconcelos@gmail.com)



### **ME. ALYNE FRANCO GUSMÃO**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista - Bahia. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4295005594500770>

E-mail: [alynegusmao@hotmail.com](mailto:alynegusmao@hotmail.com)



### **Me. EDMILA SILVA DE OLIVEIRA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (PPGE-UNIFESP). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE-UESB); Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2165030751597412>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4357-0698>

E-mail: [edmilaoliveira@ufrb.edu.br](mailto:edmilaoliveira@ufrb.edu.br)



### **Dra. ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA**

Doutora em Educação. Pós doutorado em Linguística. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, atuando na graduação e pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação. GPLeD/UESB/ CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1466615757756354>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5992-0184>

E-mail: [efigueiredo@uesb.edu.br](mailto:efigueiredo@uesb.edu.br)



### **Me. EVANILDA SOARES E SILVA**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora Pedagógica Geral da rede municipal de Cordeiros, Bahia. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Cordeiros, Bahia. Participante do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5657354056525435>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2375-9680>

E-mail: [nildacordeiros@hotmail.com](mailto:nildacordeiros@hotmail.com)



### **Me. GERMÍNIO JOSÉ DA SILVA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pesquisador participante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GelForPe/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398109621580540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0675-7349>

E-mail: [germiniojr@gmail.com](mailto:germiniojr@gmail.com)



### **HILDACY DA SILVA MOTA DIAS**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II - Rede Municipal de Itaquara/BA e Colégio Batista Taylor-Egídio / Jaguaquara/BA. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GEFORPE/UESB/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0071351257608692>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-480>

E-mail: [hildacymota@hotmail.com](mailto:hildacymota@hotmail.com)



### **Me. JANETE SANTOS SILVA**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/PPGed; Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II - Rede Municipal de Itapetinga/BA. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas - GELFORPE/UESB/CNPq.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9732997152054690>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3803-0358>

E-mail: [ninha.bela@hotmail.com](mailto:ninha.bela@hotmail.com)



### **Me. LÓIDE LUZ GUSMÃO**

Mestra em Educação, PPGEd/UESB; Professora da Educação Básica - Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros-BA, Brasil; Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas - GELFORPE/UESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0345999877079847>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8785-0846>

E-mail: [loidegusmao-5@hotmail.com](mailto:loidegusmao-5@hotmail.com)



### **Me. LUCIA PAULA NOVAES**

Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação/UESB; Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros-BA, Brasil;

Membro do GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3790739044286138>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0715-6177>

E-mail: [paulinhanovaes2009@yahoo.com.br](mailto:paulinhanovaes2009@yahoo.com.br)



### **Me. PATRÍCIA NOVAIS SILVA**

Mestra em Educação, PPGEd/UESB; Professora da Educação Básica - Secretaria Municipal de Educação de Ituaçu-BA/ Tanhaçu-BA, Brasil; Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6195383992667857>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9771-3733>

E-mail: [patyp710@gmail.com](mailto:patyp710@gmail.com)



### **Me. PRISCILA DA SILVA RODRIGUES**

Doutoranda em educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPED - UERJ); Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED - UESB); Pesquisadora no GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas). Membro do GEPEDDECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade; Pesquisadora no NEFI - Núcleo de Estudos em Filosofia da Infância.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1185890452914652>

E-mail: [psrodrigues1308@gmail.com](mailto:psrodrigues1308@gmail.com)



### **Me. RUBENILDE DE OLIVEIRA SANTOS**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora substituta na Rede Municipal de Ensino em Vitória da Conquista - Bahia; Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/CNPq)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3092618338081992>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9094-4619>

E-mail: [rubenilde15@gmail.com](mailto:rubenilde15@gmail.com)





PARTE I



# Formação de Professores

# Visões de “bom professor” e sua relação com a Pedagogia da Autonomia.

Me. Edmila Silva de Oliveira  
Me. Germinio José da Silva Junior  
Dra. Denise Aparecida Brito Barreto





## Visões de “bom professor” e sua relação com a Pedagogia da Autonomia

O artigo apresenta as concepções de licenciandos em Pedagogia e em Letras sobre o “bom professor” e propõe interlocuções com os ideais freireanos presentes na obra *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. O objetivo é compreender como essas concepções dialogam com as propostas apresentadas por Freire (1996). O percurso metodológico se caracterizou por uma abordagem qualitativa, sendo que os dados apresentados foram obtidos por meio da utilização da ferramenta *Google Forms*. Vinte estudantes de uma Universidade pública da Bahia participaram da pesquisa. A análise dos dados possibilitou o destaque de cinco categorias: a) professor humano b) professor que sabe ensinar o conteúdo c) professor compreensivo/ que entende as dificuldades dos/das estudantes d) professor que ensina e aprende e) professor que ama o que faz. Os resultados apontaram que embora os participantes tenham caracterizado o “bom professor” como um profissional que valorize o diálogo, o respeito e as boas relações, há que se considerar que esta caracterização não se configura como acabada, devido à complexidade do que “ser professor” representa.

**Edmila Silva de Oliveira**  
**Germinio José da Silva Junior**  
**Denise Aparecida Brito Barreto**



### Considerações Iniciais

Ao longo dos anos, diversas pesquisas têm sido realizadas sobre o que seria o “bom professor” e o desenho que coaduna com este imaginário do “bom” profissional da educação. Os trabalhos de Fernandes (1980), Martinez



(2010), Ventura *et al* (2011) e Cunha (2013) apontaram que os/as estudantes sinalizam, no “bom professor”, questões relacionadas ao “saber e saber fazer” - mais voltados para as competências formais - e ao “saber ser” - mais próximo das competências pessoais que denotam uma perspectiva multidimensional.

Nessa toada, o interesse em conhecer as visões dos estudantes de licenciatura de uma Universidade pública da Bahia a respeito do “bom professor” é decorrente das práticas docentes no componente curricular “Didática”, que propõe em sua ementa a discussão das relações dialéticas fundamentais do processo de trabalho docente, dentre elas: sujeito-objeto; teoria-prática; ensino-aprendizagem; conhecimento-conhecer; professor-aluno; aluno-aluno.

Para o desenvolvimento do estudo, partimos da seguinte questão: quais as concepções de licenciandos em Pedagogia e em Letras sobre o que se caracteriza como um “bom professor”? Aproveitando o ano do centenário de Paulo Freire, pensamos em incorporar a questão desse “bom professor” às concepções e idealizações pedagógicas do trabalhador docente, presente da obra *Pedagogia da Autonomia*, publicada em 1996.

Considerando estes aspectos, o texto encontra-se organizado da seguinte maneira: após estas considerações iniciais, apresenta o percurso metodológico; em seguida, explana as interlocuções entre a *Pedagogia da Autonomia* e as concepções de “bom professor. Nos tópicos seguintes, é realizada uma análise das respostas em função da identificação de concepções apresentadas pelos estudantes. Essas respostas foram categorizadas de acordo com os saberes necessários à prática educativa apresentadas por Freire (1996). O penúltimo tópico analisa o exercício do “bom professor” com base na *Pedagogia da Autonomia* proposta por Freire e, por fim, são apresentadas algumas considerações finais.

Cientes da relevância de pesquisar a complexidade de ser um “bom professor”, entendemos que este estudo pode ser um estímulo para que os professores (*re*)pensem suas práticas. Essa ação de pensar, refletir - e se for o caso -, (*re*)significar, se relaciona com a construção de uma Didática fundamental defendida por Candau (2000), que se interliga às dimensões humanas, técnicas políticas e sociais, as quais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

### **Percurso metodológico**

A presente investigação trata-se de um estudo qualitativo que, em congruência com Minayo (2002) aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas, sendo que o foco é a compreensão e a interpretação da realidade. Em estudo recente, De Oliveira e Barreto (2021, p. 4) afirmam que “o percurso trilhado pela pesquisa qualitativa faz emergir aspectos subjetivos e são utilizadas quando a busca é feita no sentido de captar percepções e entendimento sobre a natureza geral de determinada questão”. É justamente esse aspecto subjetivo que dá margem à interpretação no momento da análise das informações obtidas.

Para a produção e coleta de dados foi utilizada a ferramenta *Google Forms* com uma única questão aberta “Como você descreveria um bom professor?”. A escolha dessa ferramenta se justifica, inicialmente, por conta das restrições decorrentes da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus, que causa a SARS-CoV-2 (Covid-19), bem como pela “praticidade no processo de coleta das informações” (MOTA, 2019, p. 373), além da possibilidade de acessar a pergunta elaborada em qualquer local e horário e de ser muito útil para a coleta e análise de dados estatísticos, favorecendo o andamento da pesquisa.

A amostra foi constituída por vinte e cinco estudantes de uma Universidade pública da Bahia, os quais tiveram seus nomes substituídos pela

letra E seguida de um número. Vale chamar atenção para o fato de que tanto o objeto do estudo quanto os objetivos delineados assinalaram para uma definição intencional dos participantes, a fim de assegurar que eles fossem estudantes de uma Universidade Pública na Bahia, matriculados nos cursos de Pedagogia e de Letras e que já tivessem cursado o componente curricular Didática.

Outro aspecto que deve ser mencionado é que esta pesquisa delimitou o universo de participantes a 40 (quarenta) estudantes, no entanto, embora o formulário tivesse sido disponibilizado no final do mês de agosto e fechado para respostas em meados de outubro, apenas 25 estudantes demonstraram interesse em participar.

O processo analítico, que caminhou na direção de responder à questão de pesquisa previamente formulada, originou cinco categorias, as quais consoante com Amado, Costa e Crusoé (2017, p. 315), “traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”, e, por meio de um mapeamento estruturado, apreendemos, aos poucos, as concepções sobre o ‘bom professor’. A próxima seção apresentará os resultados da análise das respostas enviadas pelos participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

### **Interlocuções entre a Pedagogia da Autonomia e as concepções de “bom professor”**

A realização do presente estudo apontou para a necessidade de se olhar com mais cuidado para as visões dos/das estudantes de licenciatura sobre os atributos do “bom professor”, visto que são recorrentes as discussões sobre as posturas, práticas e papéis atribuídos ao professor no processo de ensino-aprendizagem. Na ótica de Cunha (2013, p. 24)

Uma visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica e descontextualizada. [...] Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas.

Portanto, faz-se imprescindível que o professor tenha “jogo de cintura”, sensibilidade e “saiba ler” a realidade posta ao processo educacional. Com a finalidade de os ensinamentos cheguem até os ensinados da melhor maneira que estes aprendentes captem, assimilem e desenvolvam os conteúdos propostos. Para tanto, faz-se necessário um *approach* didático-pedagógico contextualizado, que privilegie o debate retroalimentado pela realidade vivida; o ensino, que produza ligações e intercomunicação com os conhecimentos do cotidiano para que produza significado; práticas que produzam, de fato, ensino-aprendizagem significados e (re)significados.

Antes de continuarmos essa discussão, faz-se cogente que abramos um parêntese aqui para o cuidado que devemos ter com o discurso falacioso, proposto pelo **capital**, do **ensino por competências** que vem sendo disseminado nos espaços educacionais. As ideias capitalistas<sup>1</sup> por si só já são embevecidas de i) crescimento de desigualdades sociais – por conta do acúmulo do capital –, ii) predominância da produtividade – obtenção do lucro e acúmulo de riquezas –, iii) exploração da classe trabalhadora e iv) menor intervenção do Estado. O que não defendemos aqui. O Estado pode ser máximo, mas, nunca deve *ser mínimo* – como preconiza o neoliberalismo. O Estado deve/precisa ser suficiente a população a fim de lhe garantir vida digna

---

<sup>1</sup> Ver mais sobre o capitalismo predatório no artigo intitulado “O trabalhador de aplicativo de mobilidade urbana sob demanda: recrutamento, seleção e decisão” (SILVA JUNIOR 2021a) que aborda como o cotidiano laboral das pessoas têm sido afetado pelas ideologias neoliberais darwinistas.

e cidadã<sup>2</sup>, fato que não tem se consubstanciado, ao menos quanto aos investimentos efetivos em Educação na atualidade em nosso país. Assim como há tempos já afirmava Freire que investimentos em educação provoca “mudança nas pessoas” e as “pessoas transformadas” mudariam a sua realidade e o mundo.

Dessa maneira, deve-se ter muito cuidado com o discurso camuflado da *qualidade do ensino*, baseado no discurso das *competências meramente individuais e individualistas*, as quais geram apenas *competitividade* proveniente do capitalismo selvagem e darwinista, na medida em que essa competição introjeta no indivíduo o ideário de ‘sucesso pessoal’ como meio para a ascensão social. A educação, ao escolher como perspectiva a *pedagogia das competências* – principalmente com vistas a empregabilidade<sup>3</sup> – legitima a passagem de uma educação centrada em saberes para uma educação marcada pela *produção de competências, habilidades técnicas<sup>4</sup> e execução de tarefas específicas e conteudistas*. Dito tudo isto para ratificar que não é o que defendemos neste artigo, mas, sim uma educação crítica, criativa e reflexiva, inclusiva, dialética e cidadã, como sugerida por Freire (1996). Fecha-se então o parêntese para dar espaço à discussão proposta pelo *papar*.

A temática “bom professor” sempre vem à tona nas aulas de Didática e gera discussões importantes. Frequentemente, os/as estudantes mencionam atributos relacionados a atitudes e conhecimentos dos professores como parte da construção do “bom professor”. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 03)

---

<sup>2</sup> Para maior entendimento, ler artigo intitulado “*Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder*” (SILVA JUNIOR, 2021d) que aborda a temática proposta e suas imbricadas relações.

<sup>3</sup> Aprofundar mais pela leitura do artigo “*Talking about human formation at the interface with identity and difference*” (SILVA JUNIOR; BARRETO, 2021d) que aborda a formação humana voltada para o desenvolvimento da identidade/diferença e não apenas para “formatar” trabalhadores.

<sup>4</sup> Conferir, também, o artigo “*Ensino de inglês em franquias: um olhar educacional sobre os dados, informações e conhecimentos advindos de outra área de conhecimento*” (SILVA JUNIOR, 2021d), que aborda a qualificação profissional – habilidade e competências técnicas – do “ensino como serviço” voltados para o mercado.

“durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o bom professor. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes)”. Uma gama de reflexões teóricas veio à tona e, dentre as discussões, o cenário da formação docente se expandiu para que o exercício docente pudesse ser analisado a partir das concepções dos futuros professores.

Tendo como ponto de partida essa possibilidade de ouvir os licenciandos, uma das atividades propostas para as turmas matriculadas no componente de Didática<sup>5</sup> foi realizar uma roda de discussão teórica centrada na obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente”. Durante a realização da roda, algumas das falas recorrentes foram: “um bom professor faz dessa forma...”, “um bom professor age assim”, “quero ser uma boa professora, por isso eu seria assim...”.

Sobre os achados desta pesquisa, inicialmente, vale chamar a atenção para o fato de que, em seus estudos, Candau (2000) propõe uma Didática multidimensional e, que, a partir da análise de práticas pedagógicas reais, forneça os instrumentos para a transformação da atuação do professor. Para tanto, é essencial que haja o entrelaçamento de três dimensões: a humana, a técnica e a político-social. Nos próximos tópicos serão apresentadas as categorias emergentes das falas dos participantes e as possíveis conexões dessas categorias com as propostas de Freire (1996).

### Concepções de “bom professor”

E 1 O bom professor é aquele que sabe se colocar no lugar do aluno, é **humano** nas suas decisões e posturas na sala de aula e também fora dela.

---

<sup>5</sup> Esse componente é oferecido no 5º semestre do curso de Letras da Universidade *lócus* deste estudo

E 3 Que tenha uma boa base de conhecimento acadêmico, mas que as use com <b>humanidade</b> , como um canal de transformação regados de sabedoria, amor e muita empatia.
E 9 Um bom professor é aquele que desenvolve seu papel de forma <b>humanizada</b> , entendendo o aluno e construindo com ele.
E 10 Que além de professor, seja <b>humano</b> [...]

**Quadro 1:** Categoria 1 - Professor humano

E 8 Tem que ser um profissional que esteja <b>empenhado em ensinar</b> , ajudar, não seja um profissional que se orgulhe de ser uma barreira na vida acadêmica de qualquer estudante. <b>Ensinar, contribuir para a evolução do estudante</b> deve ser seu principal objetivo.
E 19 Como um profissional que <b>saiba passar seu conteúdo</b> para os alunos, mas que se preocupa em procurar saber de seus alunos se eles compreenderam o tema abordado durante as aulas.
E 14 Aquele professor <b>que seja claro no modo de passar o assunto</b> e extrovertido.
E 16 [...] Aquele que dá suporte nas atividades que gosta de <b>explicar cada detalhe do assunto</b> , para que todos compreendam o conteúdo.
E 17 [...] Aquele que não deixa sua aula se tornar chata, monótona, cansativa. Aquele que <b>sabe o conteúdo a ser ministrado</b> se faz entender e que se preocupa com isso. Será que o aluno entendeu? Será que fui claro? Acho que são perguntas que o professor sempre deve se fazer pra ele ser considerado bom.
E 18 Um bom professor é dinâmico, comunicativo, que <b>promove a circulação de conhecimento</b> .
E 23 O bom professor também precisa entender que <b>assim com a teoria, uma boa prática é fundamental</b> na construção do conhecimento.

**Quadro 2:** Categoria 2 - Professor que sabe ensinar o conteúdo

E 4 Prestativo, <b>compreensivo</b> , disposto a ajudar.
E 6 <b>Compreensiva</b> e dedicada
E 8 Um bom profissional docente, para mim, considero que seja alguém <b>compreensivo</b> , que escute o estudante, respeite o ritmo de aprendizagem do estudante, direcione o estudante respeitando suas vontades.
E 15 Um professor <b>compreensível</b> e amigo.
E 16 Aquele que sempre tem <b>compreensão</b> , que busca compreender a real situação aluno.
E 24 Ser <b>compreensivo</b> , especialmente em épocas de aulas remotas, para mim é a principal característica [...]
E 7 Um professor que seja flexível, que tente <b>entender as dificuldades</b> dos seus alunos.
E 15 Que <b>entende as dificuldades dos alunos</b> , principalmente daqueles que estudam a noite.
E 20 Um bom professor é aquele que <b>compreende as dificuldades dos alunos</b> e cria estratégias para desenvolver suas aprendizagens, ele deve ser compreensivo



E 24 [...] pois **entender as dificuldades** que os alunos estão passando é agir como um bom professor.

E11 Uma boa professora ou um bom professor é aquele que **compreende** e leva em consideração a realidade dos alunos, que respeita suas fragilidades sem desmerecê-los.

**Quadro 3:** Professor compreensivo/ que entende as dificuldades dos/das estudantes

E 4 Aquele que tenha **amor** pela profissão!

E 13 Um professor que seja dinâmico, alegre e que não leve sua prática como um fardo, ao contrário disso, que demonstre muito **amor**.

E 21 Aquele que tem **amor** pela sua profissão, tem uma escuta sensível e sabe dialogar com a turma.

E 22 [...] Para mim o bom professor demonstra com atitudes e palavras que **ama** a profissão. Ele se entrega sinceramente em prol da transformação positiva dos estudantes.

E 25 Aquele que se dedica muito, investe em formação e, principalmente, **ama** o que faz.

**Quadro 4:** Categoria 4 - Professor que ama o que faz

E 3 Um bom professor é aquele que dá sentido ao que faz, sua prática traz presença e transformações, **além de compartilhar seus conhecimentos e vivências, ele também aprende com seus alunos**.

E 10 [...] Aquele **que não queira só depositar seu conhecimento mas, que esteja aberto para aprender com seus alunos**, ouça suas opiniões sem criticá-los negativamente e que suas críticas, sejam críticas construtivas.

E 12 Seria um profissional comprometido com seus alunos, que conseguisse compreender que **ser docente não é ser superior mais sim junto aos alunos buscarem por conhecimento**.

E 20 Está disposto a **ensinar e aprender** com a convivência.

**Quadro 5:** Categoria 5 - Professor que ensina e aprende

O que se pode observar a partir da análise dos excertos, é que os futuros professores participantes deste estudo compreendem que o papel dos educadores está fortemente atrelado a uma dimensão humana (**categoria 1 - professor humano**), que tem como centro do processo de ensino-aprendizagem a relação interpessoal. A perspectiva dessa abordagem é subjetiva, destaca aspectos afetivos e vai muito além dos conteúdos que necessitam ser trabalhados. Sobre essa questão, Freire (1996, p. 33) nos assegura que “transformar a experiência em puro treinamento técnico é

amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”. Essa postura humana na tomada de decisões e no desenvolvimento de práticas que os estudantes demonstraram valorizar é o que abre caminho para a “humanização do humano” proposta por Freire e para o reconhecimento da natureza ética do fazer educativo, “enquanto prática especificamente humana”. (p.65).

Além da predominância dessa dimensão humana, corroboramos com Ventura et al. (2011) que “os estudantes parecem concordar que o importante, em sala de aula, é o instruir bem, o que pode ser traduzido pelo domínio de conhecimento da matéria que o professor ministra na aula.”. É importante destacar que a **categoria 2 (professor que sabe ensinar o conteúdo)** sugere que o domínio do conhecimento dos conteúdos deve estar imbricado no modo que cada professor tem de se fazer entender, e esse domínio está ligado à dimensão técnica, apontada por Candau (2000) como aquela ligada ao processo de ensino-aprendizagem enquanto ação intencional, sistemática, que além de objetiva e racional, direciona o professor a organizar as condições mais favoráveis para que haja resultados na aprendizagem.

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. (FREIRE, 1996, p. 10)

Em pesquisa anterior, Nemser (1983) destacou que estudantes e professores raramente mencionaram a importância de atributos intelectuais ou de conhecimentos de conteúdo para se referir a um professor de qualidade. Outras pesquisas (Martinez, 2010; Cunha, 2010; Ventura *et al*, 2011) evidenciam que muitos estudantes valorizam professores que demonstram ser especialistas no seu domínio de conhecimento, isto é, conhecem muito bem as temáticas trabalhadas e têm facilidade de explicar os conteúdos no decorrer das aulas.

No que tange à **categoria 3**, aqui destacada como **“professor compreensivo/ que entende as dificuldades dos/das estudantes”**, observamos, a partir das respostas dos participantes, a forte ligação com a categoria 1 “professor humano”, visto que as concepções atravessam questões muito particulares das práticas consideradas humanizadas, como: respeitar o ritmo de aprendizagem do estudante, ser flexível, entender as dificuldades, respeitar as realidades, entre outros.

Essa necessidade de compreensão sinalizada nas respostas vai ao encontro do que Freire (1996, p. 119) pontuou: “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.” Ademais, a Pedagogia da Autonomia salienta que é nessa abertura ao “querer bem” que o professor acaba selando seu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

**“Professor que ama o que faz”** foi a **quarta categoria** destacada a partir das respostas dos/das participantes. Os dizeres remetem a concepção de que a maneira como o professor conduz suas aulas, seu comprometimento e suas demonstrações de afinidade com o que faz despertam nos/nas estudantes admiração. Por isso, corroboramos com Freire (1996, p.66) ao destacar que “[...]o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e

das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca”.

É justamente essa marca positiva que os participantes destacaram nas respostas: o amor demonstrado pela profissão, a escuta sensível e, como Freire (1996) defendia: a convivência amorosa e o desenvolvimento de uma indispensável amorosidade como essenciais para reforçar o compromisso com os educandos e com o processo formador que nós, professores, fazemos parte.

Por fim, a **última categoria** destacada foi **“Professor que ensina e aprende”**. O conjunto de respostas apresentadas vão ao encontro da máxima proposta por Freire (1996, p. 23) de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa afirmação é um desdobramento de um saber considerado por Freire como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista: saber que ensinar não é transferir conhecimentos. Tendo esta consciência, o professor compreende que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado.” (p.23).

Nessa direção, mais uma ideia nos é apresentada, a de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. (p.23). Essa consciência da relação de bidirecionalidade do processo de ensino-aprendizagem possibilita ao professor ter ciência do seu potencial de incentivar o estudante a re/des/construir o conhecimento quantas vezes for necessário, sempre a partir de um viés crítico.

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. **Minha segurança se funda na convicção de que sei**

**algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.** (FREIRE, 1996, p. 135, grifos nossos)

Essa disponibilidade para aprender com o que fazem cotidianamente e com os próprios aprendizes fortalece nos educadores a consciência de que é essencial, conforme Freire (1996, p. 72) “participar de um movimento constante de busca”, visto que esse movimento provém de uma postura curiosa, indagadora, reflexiva, aberta à procura e, conseqüentemente, inspira os educandos a exercitar diuturnamente a capacidade de aprender.

Além das categorias emergentes, destacamos a dimensão política, que de acordo com Candau (2000) enfatiza o processo de ensino-aprendizagem como um todo, impregna toda a prática pedagógica e possui em si uma forte dimensão político-social. Apenas dois participantes sinalizaram para esta dimensão em suas falas, as quais estão transcritas abaixo:

E 17 Considero um bom professor aquele que encara a Educação como um **ato político**, que se engaja na luta por uma educação de qualidade. (grifos nossos)

E 05 Ao compreender que **a natureza da educação é política e pedagógica**, o bom professor é aquele que luta na defesa das melhorias no ensino (destaque para o PPC dos cursos) e que põe em prática essas melhorias que não devem ficar apenas no papel. (grifos nossos)

Os dizeres remetem a uma concepção ligada à tarefa político-pedagógica dos educadores e educadoras críticos mencionada diversas vezes por Freire (1996), o que reforça a relevância da luta como uma maneira consistente de ser presente no mundo, tendo a experiência na escola como um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. “A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito

às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade” (FREIRE, 1996, p. 112-113). Essa postura defendida e tão disseminada nas obras do autor ratifica que “ensinar exige tomada consciente de decisões” (p.96).

Diante dos dados analisados, cumpre destacar que as falas dos/das graduandos/das muito dizem sobre as concepções dos estudantes acerca dos professores que cruzam seus caminhos nos cursos de formação de professores. Os resultados encontrados neste estudo se cruzam com as ideias defendidas por Freire (1996), visto que, quanto mais pensamos sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige dos profissionais da Educação, mais entendemos nosso dever de lutar para que esse fazer seja respeitado. Ademais, os resultados se aproximam também do estudo de Cunha (2013) que foi produto de sua tese doutoral defendida em 1988. Isso significa que, mais de trinta anos após o estudo, as concepções dos/as estudantes sobre o “bom professor” permanecem valorizando aspectos relacionados à dimensão humana e à dimensão técnica, em detrimento da dimensão política.

### **O exercício do “bom professor” com base na Pedagogia da Autonomia proposta por Freire: uma realidade possível?**

As diversas práticas desenvolvidas pelos professores durante sua trajetória carregam consigo fortes marcas identitárias, as quais fazem parte de um processo de construção permanente e se relacionam diretamente com as representações que os docentes compartilham sobre a docência. Nóvoa (2009) assegura que a identidade se configura como um espaço de lutas, batalhas e conflitos, pois é neste espaço que o professor constrói suas maneiras de ser e de estar no mundo. Dessa forma, podemos perceber que o processo identitário atravessa a nossa capacidade de exercer com autonomia a atividade humana,

e isso perpassa a maneira como nos colocamos diante dos nossos alunos e como somos vistos por eles.

A dissertação intitulada “Representações Sociais de professores sobre a docência superior”, de autoria de Oliveira (2021), analisou, dentre outras questões, as maneiras de ser professor. Os resultados encontrados apontam que “com o decorrer do tempo é possível construir uma maneira particular de ser professor, visto que são indivíduos que atribuem sentidos apropriados às suas práticas” (p.86). Nesse sentido, os indicadores do estudo apontaram para o fato de que os professores tiveram “a oportunidade de edificar uma maneira singular de se ver e se compreender, orientando sua ação educativa a partir dessas concepções.” (p.86)

Ainda conforme Oliveira (2021, p.85) “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.”. Outrossim, a atuação docente exige postura crítica, reflexiva, disposição para pensar e repensar na construção de conhecimentos e nas diversas aprendizagens que decorrem desse exercício.

De forma simples, Nóvoa (2009) procurou identificar cinco facetas que, de acordo com seus estudos sobre a construção de uma *profissionalidade* docente, não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade* do professor. Para ele, o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social fazem parte das disposições essenciais aos professores e que se direcionam para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos docentes.

Ao analisar essas disposições e relacionar com o questionamento proposto aos participantes neste estudo, apreendemos que o trabalho do professor deve, fundamentalmente, se voltar para a construção de práticas que conduzam os alunos à aprendizagem. Ademais, é importante que os



profissionais tenham a consciência de que ser professor é compreender os sentidos da instituição na qual estão inseridos, e, como propõe Nóvoa (2009, p. 3) “integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”, visto que é no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Dessa maneira, observamos que, inevitavelmente, as dimensões profissionais cruzam-se com as dimensões pessoais.

A análise dos dados coletados neste estudo possibilitou o entendimento de que a ideia de “bom professor” é muito variável entre os/as estudantes e ainda que eles tenham apontado certos indícios de consenso quanto a descrição de um professor considerado bom, há complexidade por trás dessa tentativa de definição, até porque o “bom professor” não pode ser visto como um conceito acabado, pois as práticas desenvolvidas pelos professores estão ligadas a um processo de construção ao longo de uma carreira profissional.

Sobre essa questão, Nóvoa (2009, p. 2) sinaliza que

Sabemos todos que é impossível definir o bom professor, a não ser através dessas listas intermináveis de competência, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Entre essas disposições essenciais para a definição dos professores na contemporaneidade, o autor destaca o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. “Elas servem-nos de pretexto para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de professores. São propostas genéricas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação.” (NÓVOA, 2009, p. 4).

Nessa toada, destacamos, com base em Freire (1996, p. 86) que

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Desta forma, reconhecer a necessidade de uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora, não apassivada enquanto fala ou enquanto ouve” (p. 86) abre caminhos para que o professor desenvolva práticas significativas tanto para si quanto para os/as estudantes, com o constante estímulo da pergunta, da indagação, da reflexão. Sobre a perspectiva defendida nesta produção, uma das respostas contemplou a seguinte concepção:

E7 Para mim, ***um bom professor é aquele que suas práticas se assemelhem das descritas por Paulo Freire.*** Um bom professor é aquele que se preocupa com o aprendizado do aluno e não perde tempo com demonstrações de poder e autoritarismo. (grifos nossos)

A fala revela o apreço pelos professores que têm um “jeito de ser docente” de Paulo Freire (SAUL, 2012), bem como um conhecimento sobre o legado freireano, que valoriza a prática docente interessada em planejar/organizar/reorganizar metodologias voltadas para o processo de ensino-aprendizagem pautado em uma perspectiva crítica e transformadora. Perceber a afeição dos estudantes por Freire e suas propostas nos impulsiona a “construir e sistematizar uma práxis coerente com os princípios fundamentais da obra freireana”. (SAUL e SAUL, 2016, p. 72)

Com base em Freire (1996, 2000) na sala de aula, as atividades docentes e discentes ocorrem em relação e de maneira intencional, organizada. Nesse panorama, o bom desempenho profissional também tem relação com a postura do professor que ouve o aluno, a fim de estimular a participação discente, evidenciando que essa participação é peça-chave na aprendizagem de todo o grupo.

Para além do destaque de condutas, características e atitudes dos professores considerados “bons”, uma das respostas contemplou a seguinte concepção:

E 2 ***Um bom educador não precisa ser aquele ser idealizado***, dotado de todas às qualificações possíveis. Um bom educador é aquele que enxerga sua prática com uma (re) construção constante, que enxerga no estudante um livro: com páginas escritas e partilhadas, com páginas em branco que serão escritas em conjunto. ***Um bom educador é aquele sensível ao mundo, que é generoso na partilha e ilimitado nas imaginações.*** (grifos nossos)

Os dados sugerem que a seriedade e a sensibilidade com que o docente encara e desenvolve suas práticas permitem com que ele compreenda que o ensinar e o aprender são ações que se atravessam permanentemente e contribuem para construir as impressões consensuais sobre o que esperam do exercício dos professores. Diante desses resultados é importante levar em consideração que, como bem pontuou Freire (1996, p. 97) “a percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo”.

### **Palavras (in) conclusivas**

Este estudo possibilitou compreender as concepções que os/as estudantes do curso de Letras de um Centro de Formação de Professores têm sobre o “bom professor”. Dessa maneira, a análise se ancorou em aspectos relacionados à imagem social dos docentes e às suas atribuições profissionais. O objetivo foi delineado com o intuito de buscar respostas às indagações destacadas no decorrer da produção, assim como, sondar o campo e construir uma compreensão acerca das visões dos/das estudantes sobre o comportamento dos seus professores no que se refere às práticas desenvolvidas.

É ao educador, a quem cabe a importante tarefa de tomar decisões referentes ao fazer docente desenvolvido em processos formativos que visem a aprendizagem dos/das estudantes. Por conseguinte, não é possível que este profissional seja visto de maneira estanque e isolada, já que vários fatores condicionam suas práticas, as quais são concretizadas em diversos espaços - inclusive espaços aquém/aula, mas, não aquém/educacional.

Destarte, a pesquisa não caminha na direção de encontrar o modelo ideal do “bom” professor, mas aponta para a necessidade de intensificar o debate sobre as percepções dos estudantes acerca dos professores que passam pela sua trajetória acadêmica, bem como o que eles desejam/esperam de cada um de nós. Outras perspectivas investigativas nessa direção, podem, certamente, despertar o exercício de re(pensar) posturas e práticas que contribuem para a qualidade do exercício profissional.

## Referências

AMADO, João; COSTA, André Pedro; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Procedimentos de análise de dados. In: AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em Educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 301-354.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 14. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

CUNHA, António Camilo. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. **Educação em revista**, v. 11, n. 2, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Papyrus Editora, 2013.

FERNANDES, E. Perfil psicossociológico e analítico do professor humanista. **Revista da Universidade de Aveiro**, Aveiro, p. 35-62, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTÍNEZ, A. C. (2010) - ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? **Revista Española de Pedagogía**. Año 68, nº 246, p. 223-242

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-373, 2019.

NEMSER, S. F. Learning to teach. In: SHULMAN, L.; SYKES, G.; LED, I. **Handbook of Teaching and policy**. New York: Longman, 1983. p. 25-39.

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

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

OLIVEIRA, Edmila Silva de; BARRETO, Denise Aparecida Brito. A dimensão da socialização profissional dos saberes docentes: experiências significativas para a docência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i6.8854. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8854>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SAUL, Ana Maria. Uma prática docente inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire. **Rizoma freireano**, n. 12, p. 4, 2012.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma prática docente inspirada na pedagogia freireana: a experiência na cátedra Paulo Freire da PUC-SP. **Interritórios**, v. 2, n. 2, 2016.

SILVA JUNIOR, Germinio José. O trabalhador de aplicativo de mobilidade urbana sob demanda: recrutamento, seleção e decisão. **Revista de Administração Unimep (RAU)**, v.19, n.2, p. 187-203. 2021a. Disponível em: <http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/rau/article/view/1826>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

SILVA JUNIOR, Germinio José. Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder. **Ensino em**

**Perspectivas**, v.2, n.2, p. 1—17. 2021b. Disponível em:  
<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4973>.  
Acesso em: 15 de fev. 2022.

SILVA JUNIOR, Germinio José. BARRETO, Denise Aparecida Brito. Talking about human formation at the interface with identity and difference. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, v. 2, n.1, e12781, p. 1—6, 2021c. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/13060>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

SILVA JUNIOR, Germinio José. Ensino de inglês em franquias: um olhar educacional sobre os dados, informações e conhecimentos advindos de outra área de conhecimento. **VIII Seminário Nacional e IV Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Praxis Educacional (Gepraxis)**, Vitória da Conquista-BA, v.8, n.10. 2021b. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/issue/archive>. Acesso em: 15 de fev. 2022d.

VENTURA, Maria Clara Amado Apóstolo et al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, v. 3, n. 5, p. 95-102, 2011.

## Sobre os(as) autores(as):



### **Me. EDMILA SILVA DE OLIVEIRA**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (PPGE - UNIFESP). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE-UESB); Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2165030751597412>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4357-0698>

E-mail: [edmilaoliveira@ufrb.edu.br](mailto:edmilaoliveira@ufrb.edu.br)



### **Me. GERMÍNIO JOSÉ DA SILVA**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pesquisador participante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GelForPe/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3398109621580540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0675-7349>

E-mail: [germiniojr@gmail.com](mailto:germiniojr@gmail.com)



### **Dra. 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/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). 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>





PARTE II

# Letramentos

Me. Patrícia Novais Silva

Me. Rubenilde de Oliveira Santos

Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

Letramentos  
múltiplos:  
o ressoar das  
práticas  
orientadoras das  
coordenadoras  
pedagógicas.





## Letramentos múltiplos: o ressoar das práticas orientadoras das coordenadoras pedagógicas.

O presente estudo analisa as concepções de coordenadoras acerca das orientações pedagógicas relacionadas às práticas de letramento. O caminho metodológico percorrido para a produção e coleta de dados se caracteriza como uma pesquisa exploratória com viés na abordagem qualitativa, utilizando como técnica de organização dos dados a análise de Conteúdo de Bardin (1977). Coletamos excertos das falas de duas coordenadoras, uma atuante na Rede Municipal de Ensino de Ituaçu- BA e outra na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia. A análise de dados nos permitiu compreender de forma tríplice: “os letramentos múltiplos na escola”, “as práticas de letramento mediadas pelas coordenadoras”, e as “propostas de letramento oferecidas aos educados”. A partir dessas verificações, inferimos que a escola pode alcançar níveis satisfatórios de letramentos, quando bem orientados por coordenadores e professores comprometidos com o trabalho e mais ainda se forem assistidos por meio de Políticas Públicas de Educação que proporcionem a formação dos profissionais da educação e oferta de recursos didáticos-pedagógicos que permitam explorar práticas de letramentos.

**Patrícia Novais Silva**  
**Rubenailde de Oliveira Santos**  
**Denise Aparecida Brito Barreto**



### Ponto de partida

O presente artigo toma como assunto principal os letramentos múltiplos. Nesta direção, o nosso recorte analítico apresenta as práticas formacionais de

duas coordenadoras escolares que estão em efetivo exercício laboral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente, na Rede Municipal de Ensino de Ituaçu- BA e na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - BA.

Por que escolhemos como público investigado coordenadores escolares? Temos observado nos estudos sobre letramentos, um grande número de pesquisas que abarcam o público de professores e alunos, resultando em possíveis lacunas nos estudos científicos quanto às escolhas dos sujeitos da pesquisa. Nosso olhar se finda na necessidade de evidenciar as compreensões pedagógicas das coordenadoras sobre os letramentos múltiplos, não para suprir lacunas, mas para explorarmos uma terceira via de estudos, considerando que a conjuntura gerencial de uma escola se constitui pelos diversos atores: professores, alunos, comunidade e gestão de ensino. Não obstante, reconhecemos que, como parte de um tripé (professores, alunos e gestão), a coordenação pedagógica é uma instância imprescindível no universo de ensino e aprendizagem, e, nada mais justo que notar a presencialidade dos coordenadores escolares na tessitura conjuntural do contexto educacional quanto as evidências das diversas práticas de letramentos.

As nossas pretensões de pesquisa têm como Objetivo Geral: *Analisar as compreensões pedagógicas das coordenadoras da Rede Municipal de Ituaçu e da Rede Municipal de Vitória da Conquista sobre os letramentos múltiplos*; já os Objetivos Específicos pretendem: Identificar as visões das coordenadoras sobre os letramentos em suas práticas orientadoras e compreender questões inerentes a gestão dos processos pedagógicos mediante a multiplicidade social das práticas de letramentos.

Optamos por delimitar nossa metodologia na pesquisa exploratória com viés na abordagem qualitativa, utilizando como técnica de organização dos dados, a análise de Conteúdo de Bardin (1977). Aplicamos um questionário com perguntas objetivas e abertas, elaborado no *Google Forms* e encaminhado aos

coordenadores via e-mail. As respostas exponenciadas pelos participantes da pesquisa serviram de base investigativa para o nosso trabalho.

### **Letramentos múltiplos: práticas que se constroem nos espaços escolares**

A palavra letramento apareceu na área de linguagem na década de 80, através da obra de Mary Kato (1986) “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. A partir desta aparição, outros autores como Soares (1998), Kleiman (1995), Tfouni (1988) e Rojo (1998, 2009) abriram um leque de discussões sobre o tema.

Escolhemos tratar dos letramentos múltiplos, justamente, porque reconhecemos que em nossa sociedade as pessoas lidam em seus cotidianos com diversos eventos de letramentos. Assim, o sujeito pode eventualmente possuir habilidades para determinado tipo de letramento e ser considerado letrado, como também é possível ser considerado como iletrado por não adquirir habilidades suficientes para outros eventos de letramentos. No entanto, acreditamos que versar sujeitos como letrados ou iletrados significa, no mínimo, desconsiderar histórias de vida e aptidões pessoais. KLEIMAN (1995).

Corroboramos com Rojo (2009) que manifesta em suas escrituras que as práticas de letramentos se diversificam nos contextos culturais, sendo que atualmente não podemos pensar em formatos de aprendizagens que tenham apenas como finalidade o letramento das letras (leitura e escrita funcionais), mas em práticas de ensino que valorizem os aspectos socioculturais das populações escolares. Neste sentido, a autora aponta a necessidade de refletirmos sobre os letramentos múltiplos, ou seja, práticas sociais de leitura e escrita evidenciadas nos diversos aspectos da vida cotidiana.

Rojó (2009, p. 11) ainda afirma “defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Nesta vertente, para uma escolarização com foco no desenvolvimento da linguagem, é preciso incluir nos processos de ensino, conhecimentos que potencializem o pensamento crítico e o senso criativo dos estudantes.

Para tanto, problematizamos que o desenvolvimento da linguagem por meio da mesclagem de situações comunicativas, a exemplo da multimodalidade, propiciam a integração de diferentes linguagens em forma de texto. Partindo deste pressuposto, a multimodalidade denota a dinamicidade e plasticidade atribuídas na linguagem textual, que pode ser personalizada através de recursos audiovisuais, imagens e até mesmo em sua forma estática. No tocante aos atributos da multimodalidade, é possível que os letramentos múltiplos estejam presentes, na medida em que são mediadas situações que perspectivem tanto a criticidade, quanto o “letramento crítico”, a utilização de recursos multimídias “letramentos digital” busca por informações através da pesquisa “letramento em pesquisa”, dentre outras variantes dos letramentos que podem compor os chamados letramentos múltiplos.

### **Ecos de letramentos nas práticas orientadoras das coordenadoras pedagógicas**

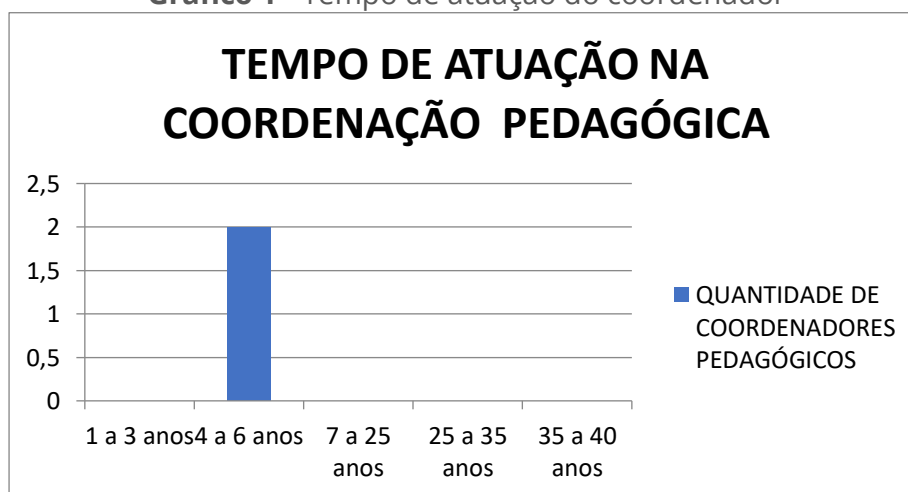
No incurso desta produção científica, referendamos que o trabalho do coordenador pedagógico é complexo, uma vez que sua atuação se articula aos diversos processos educativos elaborados no entorno escolar, desde as questões pedagógicas que perpassam pelo planejamento coletivo das ações educacionais até a gestão dos seus pares escolares (pais, alunos e professores). A constituição performática deste profissional também, “possui caráter

mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade nas escolas” (GRINSPUN, 2006, p. 31). De fato, exercer a gestão pedagógica é uma tarefa árdua, considerando que o coordenador pedagógico assume múltiplos papéis no processo educacional.

Diante deste quadro de urgência em se discutir a profissão do coordenador pedagógico, postulamos que as exigências sociais dos públicos escolares e os desafios enfrentados pela escola exigem deste profissional atualização, organização, leitura, olhar dinâmico, criatividade e polivalência, frente às demandas institucionais.

No escrutínio das práticas orientadoras das coordenadoras, procuramos conhecer o tempo de atuação destas profissionais na coordenação escolar, dimensão exposta em forma de gráfico.

**Gráfico 1** - Tempo de atuação do coordenador

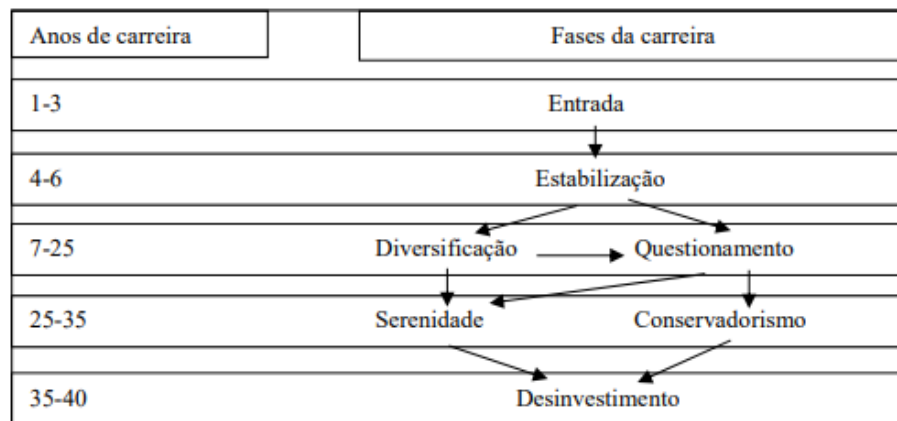


Fonte: Gráfico criado pelas autoras (2022).

Valendo-se da dimensão temporal para o exercício na carreira, observamos que as coordenadoras não são iniciantes no processo, posto que os caminhos trilhados ardorosos ou não demarcam experiências e aprendizados. Esclarecemos que não intencionamos, a partir dos dados sobrepostos, generalizar a condição temporal que emergem as itinerâncias

laborais das coordenadoras em questão, mas situarmos o público esmerado nesta pesquisa que analogamente se enquadra no que Huberman (2000) considera como “Ciclo de Atuação na Docência” conforme tabela a seguir.

**Figura 1** - Ciclo de vida profissional docente



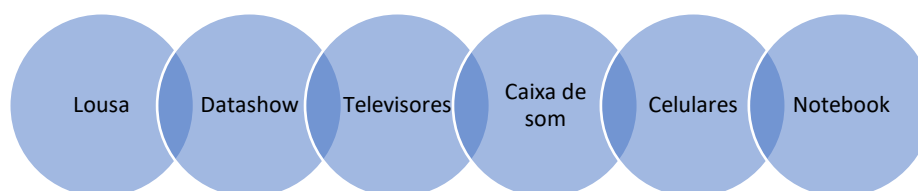
Fonte: Huberman (2000, p. 47).

Ousamos estabelecer comparativos dos Ciclos de atuação na docência com o tempo de serviço exercido pelas coordenadoras com o intuito de problematizarmos outra questão, que é a transição da docência para a gestão pedagógica escolar, que ocorre quando o professor sente-se seguro na profissionalidade educacional, se predispondo a experimentar novos cargos. Nesta perspectiva, manter-se firme e atuante nos períodos de 04 a 06 anos de efetivo exercício laboral, reflete o que o autor Huberman (2000) denomina de comprometimento com a profissão, fase tomada pela responsabilidade profissional.

Perguntamos às coordenadoras sobre o uso de recursos multifuncionais nos encontros de orientação pedagógica, encontramos as seguintes respostas conforme a figura abaixo.

**Figura 2** - Uso de recursos multifuncionais nas práticas orientadoras





Fonte: Imagem construída pelas pesquisadoras (2022).

Constatamos que as escolas ofertam recursos pedagógicos para os encontros formativos, principalmente artefatos digitais, que são fundamentais para a promoção das interações em amplos ambientes tecnológicos. Com isso, visualizamos também que através dos avanços tecnológicos, as rotinas dos espaços formativos passam a ter qualidade, sobretudo na produção de novos conhecimentos e no desenvolvimento dos processos formativos que integram os coletivos escolares. Neste sentido, Mercado (1999, p. 27) assevera:

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Contudo, em uma sociedade globalizada e mobilizada por mudanças velozes, as tecnologias contribuem para o crescimento de demandas educacionais voltadas a atuação dos profissionais da educação, incluindo, nesta lógica, o próprio coordenador pedagógico como sujeito mediador e transformador das práxis de ensino. Somos convocados a repensar numa “concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas” adquiridas na escola ou fora dela (TFOUNI; MONTE-SERRAT; MARTHA, 2013, p. 28).

Para tanto, em seus estudos, Kleiman (1996, p. 47) discorre que “as práticas de uso da escrita como práticas sociais que ocorrem em contextos

específicos e para fins específicos que variam de acordo com os interesses dos sujeitos que delas participam”, quer sejam orais ou escritas, circulem elas dentro ou externa a escola.

A coordenadora C1 considera que o letramento “contribui para o posicionamento do aluno” (DADOS DA PESQUISA, 2022) na participação e interação com outras pessoas, melhor dizendo, na vivência além da sala. Dessa forma, Street (2014) nos permite compreender esse conceito amplo de letramento focado na abstração, nas ações dos sujeitos quanto a concepções por eles elaboradas, ambas relacionadas ao uso da leitura e da escrita.

Em suma, as práticas de letramento enfatizadas pelo autor, envolve o conceito de evento de letramento que ocorre nas atitudes e nas construções sociais dos participantes dessas situações de uso da linguagem. Logo,

O letramento é de suma importância para a criança desenvolver todas as habilidades e competências que ela necessita, as principais delas a leitura fluente e a escrita ortográfica. Auxiliar no desenvolvimento de certas habilidades necessárias para interagir através da leitura e da escrita. (DADOS DA PESQUISA, 2022 – C2).

Tal concepção, coaduna em Koch (2009, p 10) ao relatar que propor esses tipos de atividades em sala de aula requer interação entre autor-texto-leitor, pois “exigem do leitor o foço no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está no dito” essas práticas se contextualizam em formas de pensar, apreciar, conhecer e usar a leitura e a escrita do aluno. São, por isso, primorosos considerarem que essas estratégias contribuem para que o aluno exponha seu conhecimento prévio e faça inferências ao interpretar textos (SOLÉ, 1998).

Debruçando nos escritos de Kleiman (2007, p. 9) e refletimos no papel do coordenador em diagnosticar a “bagagem cultural” dos alunos, uma vez que “antes de entrarem na escola [...] já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada”, numa cultura consumista e provocados a buscar novidades o tempo

todo. Isso implica no ensino que busca capacitar os alunos em saber usar e conhecer as funções da escrita em diversos contextos, e não somente de codificá-la.

### **Pensando na construção do letramento nos educandos.**

Quais aprendizagens são necessárias para a construção dos letramentos estudantis? A coleta de dados nos mostraram que as coordenadoras têm a concepção de que as leituras realizadas em sala contribuem para a produção da escrita funcionam como instrumentos no processo de apropriação e potencialização do letramento. Desse modo, em Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2013, p. 28) apreciamos o letramento dos “alunos, a partir de seus arquivos, de sua inserção sócio histórica, podem dizer/escrever”, bem como o conhecimento e os posicionamentos.

Reconhecendo que o texto ocupa um papel importante no processo de ensino/aprendizagem a coordenadora C1 aduz que o uso de diversos textos na sala de aula contribui para que o aluno adquira ou potencialize o letramento e isso nos levou a compreender em Koch (2009, p. 7) que “texto é o lugar de interação de sujeito sociais”, assim refletimos nos modos de acessar o conteúdo desse gênero e conhecimento sobre sua natureza.

A coordenadora C2 revela que as habilidades particulares de leitura e escrita são importantes para a construção do letramento dos educandos, o que nos provoca a pensar que a língua escrita é o resultante da natureza das interações dos participantes e processos interpretativos. Solé (1998, p. 24) explicita que os conhecimentos adquiridos no sentido gramatical “guiam a leitura”, dando unidade de sentido para que o aluno tenha condições de posicionar ante os textos que lhe são oferecidos.

Diante das respostas, inferimos que a aquisição do letramento dos alunos se constrói por meio das práticas leitoras, no uso dos gêneros textuais, da escrita e nos gestos que remetem a outras vozes: professores, dos autores que leem e das práticas sociais vivenciadas internas e externas a escola.

Nessa vertente, os estudos de Kato (1990, p. 51), destaca a importância da “interação entre o leitor e o texto”, principalmente a “interação entre leitor e escritor” e assim o agir dos sujeitos em direção ao próprio processo que precisa existir, pois “considerar o texto como uma atividade comunicação” é observá-lo também como um ato de (re)construção de posicionamentos, introduzida a sociedade letrada.

É importante lembrar que o ato de letrar implica em estimular o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do aluno, concedendo-lhe o direito de voz e ampliando seus conhecimentos permitindo-lhes a pensar, a questionar, a exercer o poder que cada um tem para se posicionar mediante a sociedade grafocêntrica atual.

### **Ponto de Ancoragem**

O interesse em investigar letramentos nos espaços escolares surgiu devido a nossa dupla função professora e pesquisadora e, a partir das discussões produzidas no grupo de pesquisa GELFORPE, fomos impulsionadas a pesquisar a figura da coordenadora escolar. Desse modo, selecionamos nossos descritores (letramentos, práticas pedagógicas, Profissionalização) e pontuamos as práticas de letramentos múltiplos a partir dos referenciais teóricos de Brian Street (2014), Tfouni (2004), bem como suas contribuições que permeiam nas tarefas escolares diárias e na formação docente com Rojo (2009) e Huberman (2000).

Em nossa pesquisa, realizamos leituras e fundamentamos os conceitos, fomos a campo (*online*), geramos e interpretamos dados, visando responder os objetivos que nortearam o nosso estudo.

Referente ao objetivo geral, empenhamo-nos em: Analisar as compreensões pedagógicas das coordenadoras da Rede Municipal de Ituaçu e da Rede Municipal de Vitória da Conquista sobre os letramentos múltiplos.

Cumprido, portanto, relatar que analisamos as concepções das participantes da pesquisa, considerando a maneira que elas se apropriam e abordam a temática letramentos ao corpo docente e como estabelecem mediações pedagógicas, tais quais as sugestões de atividades consideradas como práticas de letramentos perceptíveis na leitura, na escrita e nos gêneros textuais.

Para melhor definirmos nossos caminhos, selecionamos dois objetivos específicos apresentando a importância de cada um para o estudo e seus respectivos resultados decorrentes na tessitura desse trabalho científico. Sendo o primeiro – identificar a visão dos coordenadores sobre os letramentos em suas práticas orientadoras – e, por meio do questionário aberto, constatamos que as participantes visam um letramento que prepare os alunos para ler além da decodificação, compreendendo o que leem, elaborando suas escolhas de leitura, variando os gêneros textuais, fazendo uso da leitura no meio social.

Já no segundo objetivo, compreender questões inerentes a gestão dos processos pedagógicos mediante a multiplicidade social das práticas de letramentos, constatamos que as participantes utilizam os recursos pedagógicos para os encontros formativos e, singularmente no manuseio das ferramentas digitais, que são instrumentos primordiais na promoção de interações em amplos ambientes tecnológicos.

Com a finalidade de responder os objetivos acima, construímos um questionário com base no aporte teórico condizente com o tema e no conceito de letramento e práticas pedagógicas:

- Tempo de atuação na coordenação escolar;
- Quais os recursos que você utiliza no encontro de hora-atividade com os professores;
- Se a temática “letramentos” é discutida no encontro de hora - atividade entre coordenação pedagógica e professores;
- O que você pensa sobre os letramentos;
- Quais aprendizagens são necessárias para a construção dos letramentos estudantis e;
- Quais recursos podem ser utilizados/ explorados pelos professores para a promoção das aprendizagens dos alunos.

A partir dos dados coletados, constatamos que trabalhar na perspectiva dos letramentos múltiplos é fazer com que o aprendiz se aproprie e interprete diversas formas de leitura, escrita, numeralização e da tecnologia, fortalecendo sua condição de sujeito atuante no contexto social, econômico, ambiental e cultural.

Acreditamos que os resultados alcançados em nossa pesquisa possibilitam o repensar sobre as nossas caminhadas pedagógicas de modo a valorizar as práticas de multiletramentos na sala de aula enquanto professoras atuantes, da mesma maneira dos coordenadores como orientadores e dos profissionais em formação, tendo em vista que o trabalho docente se torna mais eficaz quando transcende o chão sala de aula.

Em suma, tendo em vista que a pesquisa aconteceu em um cenário do temor causado Pandemia por COVID-19, buscamos nos manter focadas durante todo o processo da construção deste artigo, principalmente nos momentos da geração e interpretação dos dados, pois foi necessário realizar

algumas adaptações e um (re) pensar nos objetivos em meio as incertezas no percurso da escrita.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 01 abril. 2022.

GRINSPUN, Mirian P. S. Z. A **Orientação Educacional**: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

KATO, Mary A. **O Aprendizado da leitura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1990.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura**. 10ª edição Campinas, São Paulo: Pontes. 2007.

KOCH, Ingedore, Villaça. **Ler e Compreender os sentidos de texto**. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

SALES, Mary Valda Souza; VALENTE, Vânia Rita; ARAGÃO, Cláudia. **Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação**. Salvador: UNEB/EAD, 2010.

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

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

TFOUNI, L. V. T.; MONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p23>. Acesso em: 01 abril. 2022.



## Sobre as autoras:



### **Me. PATRÍCIA NOVAIS SILVA**

Mestra em Educação, PPGEd/UESB; Professora da Educação Básica - Secretaria Municipal de Educação de Ituaçu-BA/ Tanhaçu-BA, Brasil; Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6195383992667857>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9771-3733>

E-mail: [patyp710@gmail.com](mailto:patyp710@gmail.com)



### **Me. RUBENILDE DE OLIVEIRA SANTOS**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora substituta na Rede Municipal de Ensino em Vitória da Conquista - Bahia; Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/CNPq)

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3092618338081992>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9094-4619>

E-mail: [rubenilde15@gmail.com](mailto:rubenilde15@gmail.com)



### **Dra. 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/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). 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](mailto:denise.brito@uesb.edu.br)

Me. Janete Santos Silva  
Me. Priscila da Silva Rodrigues  
Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

A leitura e o desenvolvimento do letramento em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia da Covid-19.





## A leitura e o desenvolvimento do letramento dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia da Covid-19.

Este artigo tem como mote conhecer o nível de letramento de crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, levando em consideração diversas condições adversas, tais como defasagem na leitura e escrita, evasão escolar e, muitas vezes, falta de acompanhamento familiar. Com a Covid-19, tem reduzido ainda mais o acesso desse público vulnerabilizado à diversificação de leituras, por vezes, sendo restringidas e desenvolvidas através do celular ou livro didático e, em suas casas, até mesmo a Bíblia Sagrada para o desenvolvimento da leitura. Neste contexto de pandemia, que perdura há mais de dois anos em nosso país e no mundo, a educação mediada pelas novas tecnologias, de certa forma, impulsionou e consolidou novas maneiras de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa se caracteriza metodologicamente como qualitativa, por oferecer um melhor aporte à investigação em questão. Para a coleta de dados, utilizou-se um quiz, com questões objetivas e subjetivas, criado no *Google Forms App*, respondido por 18 educandos, de forma virtual. Para a apreciação dos dados, empregou-se a técnica da Análise de conteúdo de Bardin (2010) que apontaram os seguintes resultados: os participantes da pesquisa sabem e gostam de ler e não exercitam tanto a leitura no seu dia a dia devido à desigualdade de acesso, o que prejudica as classes menos favorecidas e economicamente, o que revela, conseqüentemente, que entre as crianças e adolescentes de áreas de vulnerabilidade social existe o descrédito no próprio potencial de oratória; a necessidade de maior democratização no acesso à leitura entre as crianças e os adolescentes das classes populares, a facilitação na aquisição de livros físicos, acesso às bibliotecas públicas, além de divulgação de bibliotecas virtuais, para que as leituras realizadas sejam mais profícuas, capazes de transformar a vida desses sujeitos.

**Janete Santos Silva**  
**Priscila da Silva Rodrigues**  
**Denise Aparecida Brito Barreto**



## Introdução

Por estarmos vivenciando o cenário da Covid-19, optou-se pelo fechamento das escolas por medidas de segurança e saúde pública, seguindo a orientação, inicialmente, da Portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020 que dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19” (BRASIL, 2020b), conseguinte, na Bahia, foi garantida pela Resolução CEE nº 27, de 25 de março de 2020. Tais medidas contribuíram para mitigar e amenizar o clima de incerteza na Educação, gerada na pandemia e, ao mesmo tempo, fazer com que as aulas não deixassem de ser ofertadas aos educandos.

Com isso, tivemos que passar por mudanças bruscas no cotidiano escolar, adaptações a esse novo contexto, mediatizado por ferramentas digitais e tal situação não deixou de refletir na educação ofertada fora dos espaços físicos educacionais, principalmente, no que tange ao público mais vulnerabilizado socialmente, impossibilitando à diversificação de leituras, por vezes, sendo restringidas e desenvolvidas através do celular ou livro didático e, em suas casas, tendo apenas a Bíblia Sagrada como único meio de desenvolvimento da leitura, o que nos chamou à atenção para discutir o tema *letramento* e investigar qual o nível experienciado por esses sujeitos diante desse momento adverso e ao mesmo tempo tão desafiador, longe do espaço físico da sala de aula.

Apesar de se falar muito em *Letramento*, a temática ainda é considerada muito pouco explorada e há pouco tempo era confundida com alfabetização, sendo, muitas vezes, conceitos que se sobrepunham, mas, com o passar do tempo, essa ideia foi dissipada, esclarecida por alguns autores que discutem essa temática e, neste sentido, valemo-nos do pensamento de Kleiman (1995), Soares (1998; 2003; 2006), Freire (1997), Rojo (2009) e Street (1985), que

contribuíram teoricamente com o debate e corroboraram essa discussão, além de outros posicionamentos que enriqueceram a argumentação em questão, no decorrer deste trabalho.

Desde 1980, trata-se de um assunto que tem suscitado debates e reflexões entre estudiosos, principalmente do campo da Educação, cujos estudos relevantes têm lançado luz sobre o assunto, a fim de mitigar sua complexidade e desvendar suas interfaces. Discorrer sobre *Letramento* em um contexto de pandemia da Covid-19, que perdura há mais de dois anos em nosso país e no mundo, com a educação mediada pelas novas tecnologias, não é algo tão simples.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar a importância do uso das novas tecnologias na promoção do ensino e da aprendizagem de alunos nesse período de incertezas, o que, de certa forma, positivamente, impulsionou novas maneiras de ensinar e aprender. Assim sendo, as novas tecnologias exerceram papel fundamental na difusão do conhecimento e de facilitação da aprendizagem, proporcionando interação entre alunos e professores, apesar de propagar uma educação desigual, uma conexão com o saber.

Na esteira desta reflexão, oportunamente, discutiremos, neste artigo, a temática *Letramento* e suas implicações do contexto da pandemia da Covid-19 na educação de crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, a fim de conhecer o nível de letramento que esses sujeitos investigados apresentam, diante de eventos de leitura e escrita tão restritos, proporcionados, muitas vezes, por aulas on-line ou ensino híbrido, leituras e atividades aligeiradas feitas no celular em casa, através do livro didático e até mesmo com a leitura da Bíblia Sagrada.

Diante de uma nova forma de ensinar e de aprender, mediada pelas novas tecnologias, questionamos: qual o nível de letramento de crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social, considerando diversas

condições adversas, tais como defasagem na leitura e escrita, evasão escolar e falta de acompanhamento familiar, principalmente, no cenário da pandemia da Covid-19? Para tanto, a fim de fazermos esse levantamento, utilizamos um *quiz*, contendo 12 perguntas, com questões objetivas e subjetivas. 18 sujeitos (crianças e jovens) participaram voluntariamente da nossa pesquisa, contribuindo, significativamente, para elucidar o questionamento que motivou essa investigação.

### **Letramento em questão: concepções**

Conforme dissemos anteriormente, o termo “Letramento” era confundido com alfabetização, mas que não podem estar dissociados, configurando uma aproximação entre os dois termos. Nesse sentido, as palavras de Soares (2003) contemplam e nos esclarecem:

[...] têm levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem e até mesmo se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos [...]. (SOARES, 2003, p. 8).

Kleiman (1995), acompanhando o raciocínio de Soares (2003), assume também letramento como um fenômeno, por entender que este conceito ou concepção pode ser muito mais amplo e que vai além do universo da escrita. A autora corrobora com esta discussão, quando destaca que a Escola é a principal agência de letramento e afirma que existem outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento o que, de certa forma, evidencia que os educandos têm vivências de letramento, antes de mesmo de passar pelo processo de escolarização.



Soares (2006, p. 47) corrobora ainda mais a respeito do conceito quando aponta que *letramento* “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Com isso, podemos concluir que Soares (2006) vislumbra o letramento como consequência da apropriação da leitura e da escrita. O fragmento acima deixa claro que o desenvolvimento do letramento passa a ter um efeito prático na vida dos sujeitos, tornando-os diferenciados daqueles que não tiveram a mesma oportunidade de acesso.

Rojo (2009) reitera o pensamento de Soares (1998) quando afirma: “[...] Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 72 *apud* ROJO, 2009, p. 96).

Entretanto, Rojo (2009) nos adverte que o letramento deve estar desvinculado das capacidades individuais dos sujeitos, pois este também envolve práticas sociais para se utilizar a leitura e a escrita num determinado contexto e para fins específicos. Acerca disso, na visão de Kleiman (1995) e Street (1985), existem duas concepções de letramento que correspondem, respectivamente, aos modelos *autônomo* e *ideológico*.

No *modelo autônomo*, Street (1985) comenta que se considera que existe apenas uma forma de letramento a ser desenvolvida, de maneira que se aproxima da ideia de progresso, de civilização e de mobilidade social, através da supervalorização da escrita, independentemente do contexto em que esta foi produzida. Contudo, o autor supracitado, tece uma crítica a esse modelo de letramento e, ao mesmo tempo, defende o *modelo de letramento ideológico*, cujas práticas são social e culturalmente determinadas, de modo que se investiguem as interfaces entre práticas orais e escritas.

Nesse sentido, Rojo (2009) caminha nesta direção e reflete sobre duas versões de letramento apresentadas por Soares (1998):

[...] a versão *fraca* do letramento estaria ligada ao enfoque autônomo, é o neo(liberal), ligada a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, para funcionar uma sociedade [...]. Já a versão *forte* do letramento, para Soares (1998), mais próxima do modelo ideológico da visão paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação, mas para a construção das identidades fortes para a potencialização de poderes [...]. (SOUZA-SANTOS, 2005 *apud* ROJO, 2009, p. 100).

Sobre essa questão, Freire (1997) apresenta um posicionamento diferente do pensamento de Street (1985) e Soares (1998) ao contemplar a alfabetização como um processo político dos sujeitos e o letramento, conseqüentemente, a conscientização destes, considerando a sua leitura de mundo.

Partindo deste pressuposto, Freire (1997, p. 67) assevera que “[...] a alfabetização deve superar a concepção da educação bancária [...]”, sendo esta alvo de sua crítica, por entender que é um meio de alienação do sujeito e que esta visão desconsidera a *leitura de mundo* que o indivíduo traz consigo, levando-o à condição de oprimido, ou seja, à domesticação do homem. Neste sentido, Freire (1997) apresenta uma proposta em que vislumbra na leitura a possibilidade implícita de *letramento*, que visa à libertação do sujeito, em que o diálogo permeia todo o processo, levando-o à reflexão e transformação da sua realidade.

### **Letramento como prática social dos sujeitos**

É imprescindível a necessidade de ampliação do debate sobre esta temática ou seu escopo, uma vez que o momento que vivemos requer amplas



discussões e apropriações de novos saberes/novas habilidades, tanto de docentes como de discentes. Desenhou-se, então, um novo modelo de Educação e de Ensino, seja através do ensino remoto ou híbrido, mediado pelas novas tecnologias, o que, de certa forma, vem mostrando a alunos e professores que a aprendizagem pode acontecer em outros ambientes e não só no escolar ou numa sala física específica, criando possibilidades de ensino e aprendizagem através da leitura e da escrita principalmente e o seu uso em diversos contextos cotidianos, práticas sociais que promovam o desenvolvimento do seu letramento para a cidadania.

Diante disso, podemos definir o que seria letramento? Neste sentido, Kleiman (2005) chama-nos a atenção para a complexidade da definição de *letramento*, que a autora defende que não é algo simples:

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. (KLEIMAN, 2005, p. 18).

Com isso, a autora supracitada, comenta que é preciso ir além da leitura escolar, primeiramente, é preciso considerar a leitura de mundo do sujeito, ressaltando que os indivíduos têm contato com práticas de letramento em seu mundo social antes mesmo de frequentarem a Escola, embora esta seja a principal agência de letramento, o que ratifica o pensamento de Freire (1989), ao nos apontar um caminho para o letramento:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Dessa forma, Freire nos alerta sobre a importância da contextualização da vivência dos sujeitos através da dialogicidade, o que, para o autor, é basilar para o constructo do conhecimento e do pensamento crítico destes, conseqüentemente do seu letramento.

Rojo (2009), em suas reflexões, propõe a existência de *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, ou seja, suas ideias coadunam com o pensamento de Freire e Kleiman, que ressaltam a importância da valorização do mundo do aluno e o adentrar na sua realidade, e que isto deve ser o ponto de partida para ensiná-los. Ao mesmo tempo, a autora ressalta que as instituições educacionais, muitas vezes, desconsideram isto. Em suas palavras: “[...] muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm dupla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais” (ROJO, 2009, p. 106).

Conforme as abordagens feitas pelos autores, concluímos que letramento é algo complexo e plural, portanto, que envolve práticas sociais dos sujeitos, em que estes aplicam a leitura e escrita em diversas situações e contextos que exigem o seu uso no seu cotidiano, antes mesmo de ir à escola, mas construído pela interação com o seu meio social, que influencia nesse desenvolvimento. Portanto, diante deste novo cenário desenhado pela pandemia da Covid-19, em que a realidade exige dos sujeitos domínio do letramento, especificamente o digital, cabe às agências de letramento favorecer o seu desenvolvimento mediante a potencialização dessas práticas sociais.

### **Letramento digital: o que é?**

Letramentos Digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos

socioculturais geograficamente e temporalmente limitados quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006).

Desse modo, Xavier aponta (2002, p. 3) que “o letramento digital requer de o sujeito assumir uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e escrita”. Enquanto para Lévy (1999, p. 17), “letramento digital é um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Nessa linha, Souza (2007) caminha na mesma direção do pensamento de Xavier (2002) quando aponta que o letramento digital está relacionado aos contextos social e cultural para discursos e a comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais que os envolvem, e a forma que os ambientes de comunicação têm se tornado elemento essencial, na constituição do ser letrado digital.

Barton (1998) advoga a existência simultânea de diversos letramentos. Nesse sentido, o letramento digital consiste em um deles e não um novo paradigma de letramento, mas como prática cultural sócio historicamente estabelecida, que permite ao indivíduo apoderar-se das suas vantagens e, assim, participar efetivamente e decidir como cidadão do seu tempo, os destinos da comunidade à qual pertence e as tradições, hábitos e costumes com os quais se identifica. Dando prosseguimento às suas reflexões sobre o tema em discussão, o autor assevera que,

Letramento não é o mesmo em todos os contextos; ao contrário, há diferentes Letramentos. A noção de diferentes letramentos tem vários sentidos: por exemplo, práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, tais como um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico e letramento computacional (computerliteracy). (BARTON, 1998, p. 9).

Diante disso, entendemos que letramento digital diz respeito às práticas de leitura e de escrita mediadas pelo computador, através do uso do aparato tecnológico, que tem como embasamento ter propriedade em manejá-lo no dia a dia, em seu próprio benefício. Destarte, o sujeito, ao ser letrado digitalmente, seleciona a informação, buscando compreendê-la e utilizá-la assertivamente em situações no seu dia a dia, sobretudo em práticas sociais que são, de certa forma, um meio de manifestações culturais pelas quais desenvolvem seus atos. Assim, leva-nos a compreender que Letramento Digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, concernente ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como os celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras.

## **Metodologia**

A pesquisa, cujos resultados serão apresentados neste artigo, caracterizou-se como qualitativa, por buscar obter uma compreensão mais profunda de comportamentos e significados. A pesquisa propõe conhecer o nível de letramento de crianças e adolescentes em área de vulnerabilidade social das camadas populares, do município de Vitória da Conquista, que frequentam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, têm a família acompanhada pelo CRAS (Centro de Referência a Assistência Social), que sejam estudantes da rede pública de ensino, com a intenção conhecer o perfil literário destes educandos e como foram suas vivências com o universo da leitura durante o período de pandemia que se mantiveram reclusos em casa, por causa do distanciamento social.

Seguindo o que foi proposto pela Proteção Social Básica do município de Vitória da Conquista- Bahia, em face da situação de emergência na saúde

pública em decorrência da pandemia do Covid-19 (novo corona vírus), compreendendo a necessidade de distanciamento físico social para impedir a disseminação do vírus, por meio de estratégias que visassem a preservação da vida humana e percebendo, contudo, a necessidade de manutenção das atividades exercidas pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos com os usuários e suas respectivas famílias, reconhecido como parte integral da assistência social (serviço essencial á população), propôs-se funcionar de março de 2020 à abril de 2022 (unicamente) em formato remoto.

Nesse contexto, cabe ressaltar, que este serviço foi escolhido como *lócus* da pesquisa, porque segundo seu reordenamento, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), tem como público dentre seus perfis de inserção prioridade de acesso em diversas áreas da vida, a defasagem escolar. Considera-se público prioritário, para a meta de inclusão no SCFV, crianças e/ou adolescentes e/ou pessoas idosas nas seguintes situações:

Em situação de isolamento; Trabalho infantil; Vivência de violência e, ou negligência; Fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 anos; Em situação de acolhimento; Em cumprimento de MSE em meio aberto; Egressos de medidas socioeducativas; Situação de abuso e/ou exploração sexual; Com medidas de proteção do ECA; Crianças e adolescentes em situação de rua; Vulnerabilidade que diz respeito às pessoas com deficiência (BRASIL, 2013, p. 09, grifos nossos).

Em Vitória da Conquista, funcionam oito CRAS e cada um possui núcleos de serviço de convivência. Para a realização dessa pesquisa optamos por um destes núcleos, e sua escolha foi realizada pela facilidade de contato com os usuários, em razão de uma das autoras desse artigo, trabalhar neste espaço como educadora. Para tanto, enviamos para o grupo um *quiz* para os todos os usuários deste serviço, dos grupos de crianças e adolescentes, com perguntas como: Você sabe ler? Você gosta de ler? O que você costuma ler? Como é sua oratória? Na sua casa tem livros? Quem costuma ler na sua casa? Alguém da

sua casa já leu histórias para você? O que você leu durante a pandemia? Você tem acesso ou frequenta algum espaço de leitura?

Para coleta e registro dos dados utilizamos um aplicativo de celular chamado *Forms App* (aplicativo móvel que está disponível para dispositivos Android). O *Google forms* é um criador de formulários que pode ser compartilhado por meio da rede de computadores para coletar respostas instantaneamente, e nós o utilizamos enquanto instrumento para a pesquisa, com consentimento dos participantes e os dados foram visualizados e analisados à luz do referencial teórico adotado.

A análise de dados foi realizada com base no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, e, posteriormente, foram descritos e organizados, com vistas a propiciar a compreensão do todo, mediante a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

Essa técnica, conforme observado acima, consiste em uma apreciação aprofundada dos conteúdos, por intermédio da sua classificação por categorias e subcategorias. A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando pontos em comum. Neste trabalho, as categorias foram definidas *a priori*, construídas baseadas em um fundamento teórico que coaduna com os objetivos específicos da pesquisa. A análise foi dividida em cinco principais categorias, conforme Quadro 1- Categorização dos temas a serem analisados.

**Quadro 1** - Categorização dos temas a serem analisados

<b>Categorias</b>
Alfabetização e letramento
Ambiente alfabetizador
Perfil literário (gostos e preferências)
Leitura durante a pandemia

Democratização de acesso a espaços de leitura

Fonte: Elaboração própria.

Foi realizada uma leitura cuidadosa das respostas dos formulários e organizamos um texto em torno de cinco categorias temáticas: 1ª - Alfabetização e letramento; 2ª - Ambiente alfabetizador; 3ª - Perfil literário (gostos e preferências); 4ª Leitura durante a pandemia; 5ª Democratização de acesso a espaços de leitura.

### **Resultados e discussão**

O estudo desenvolvido nesta pesquisa permitiu coletar informações relevantes para a análise dos dados encontrados, visto que as respostas obtidas dos sujeitos nos guiaram na percepção realizada. Para a coleta de dados, utilizamos o formulário *Google forms App* (aplicativo móvel que está disponível para dispositivos Android), que apresenta as seguintes vantagens: baixo custo, uniformidade, padronização, alcança pessoas de maneira rápida respeitando o distanciamento social e aumenta a quantidade de dados analisáveis.

Portanto, a técnica de análise de conteúdo, além de nos possibilitar colher informações durante a pesquisa, contribuiu para interpretar e analisar os dados, combinando o raciocínio construído durante a fundamentação teórica e a pesquisa de campo. Como já exposto, utilizamos a análise de conteúdo, baseada em Bardin (2010), com o intuito de conhecermos o nível de letramento, como foco principal e conseqüentemente, o perfil literário e acesso a leitura de crianças e adolescentes em área de vulnerabilidade neste período de pandemia em que se mantiveram reclusos em suas residências por conta do distanciamento social provocado pela Covid-19.



## Alfabetização e letramento

A alfabetização é um direito de todos e um processo de alfabetização bem orientado faz toda a diferença para as demais aprendizagens. Por isso, a primeira categorização se refere à identificação e à prática de alfabetização e letramento.

Iniciamos o nosso formulário com o questionamento: “você sabe ler? Se não sabe, alguém lê para você”. Para Soares (2003), alfabetizar é um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, por isso, o debate básico inicial, gira em torno dos dois pontos: saber ler e escrever. Todos os participantes da pesquisa afirmaram saber ler, porém, ao perguntarmos o grau de dificuldade na leitura, enumerando de 0 a 10 (sendo 10- “sou fera na leitura!” e 5- “leio, mas não exercito”, notamos uma quantidade considerável de crianças e adolescentes que não exercitavam a leitura, criam ter dificuldades, portanto, não se achavam “fera”, por não exercitar a leitura no seu dia a dia, embora tenham afirmado em sua grande maioria gostar de ler.

Segundo o Estadão (2016), que divulga uma pesquisa retratos da leitura (resultados da sua 4ª edição- livro publicado na bienal do livro em São Paulo), afirma que “44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro”.

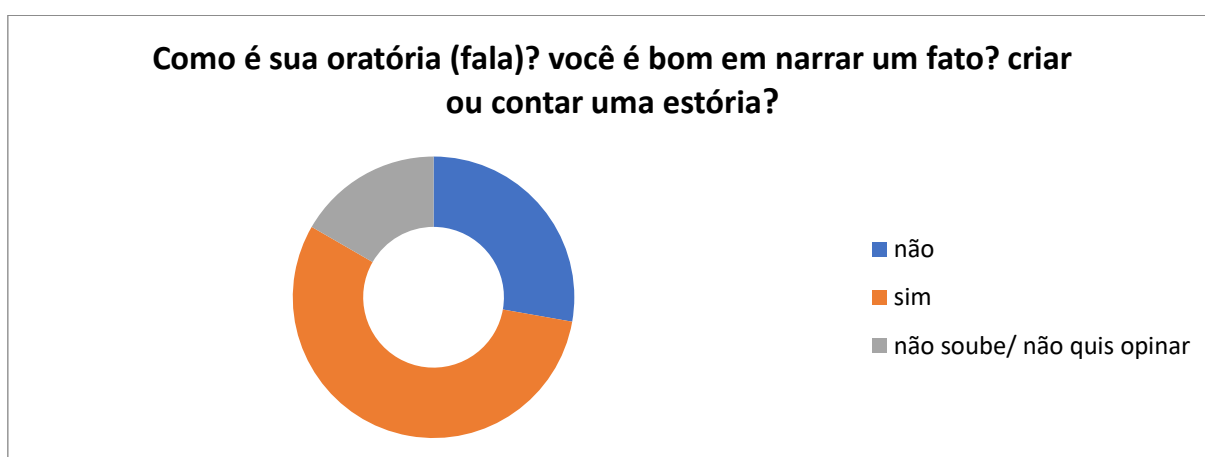
A desigualdade de acesso à informação prejudica as classes menos favorecidas, não por falta de interesse, porém de recursos, fato que contradiz a indução do falso pensamento popular de que pobres não se interessam pela leitura. Para Foucault (1995), o discurso é visto como algo que sustenta e ao mesmo tempo é sustentado pela ideologia de um grupo ou instituição social, pois analisa a formação e manutenção dos discursos baseando-se nos tensionamentos de poder e controle social. Segundo ele, mais importante que o conteúdo dos discursos, é o papel que eles desempenham na ordenação do mundo.

Freire (1987), em seu livro pedagogia do oprimido, sustenta muito bem a existência dessa relação de poder na educação, quando aponta a contradição de opressores x oprimidos, onde o professor é o único “detentor do saber” que transfere seu conhecimento ao aluno que “nada sabe”. Onde ele faz uma crítica a educação que ele chama de educação bancária, em que o aluno é passivo e o papel do professor é o de “encher” os alunos de conteúdo.

Segundo Freire (1996), a base para a comunicação é o diálogo. Para ele, ensinar é aprender a escutar, também é entender que a educação é ideológica, pois educação é uma forma de intervenção no mundo. Ao fazer uso da leitura e da escrita, pelo diálogo, a criança aprende a compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

A prática de exercitar a oralidade, segundo Kleiman (1995, p. 18), tem ligação direta com o letramento. Por isso, questionamos as crianças e adolescentes sobre sua oratória. Verificamos as respostas conforme são apresentadas no gráfico 1: Analisando a oralidade.

**Gráfico 1** - Analisando a oralidade



Fonte: Elaboração própria

Ao discutirmos acerca da comunicação por meio da oralidade, houve também divisão de concepção entre as crianças e adolescentes de áreas de

vulnerabilidade social, que, por vezes, podem estar desacreditadas no próprio potencial de oratória, como mostra o gráfico acima, visto que uma parcela significativa dos discentes não se considera bom narrador. Isto, segundo Kleiman (1995, p. 43), é uma diferença marcante entre as classes com mais ou menos escolarização.

Vale lembrar que as funções e a utilização da alfabetização são diferentes em diferentes espaços. Conforme afirma Soares (2012, p. 20),

As funções e os objetivos atribuídos à leitura e à escrita pelas classes populares, e a utilização dessas habilidades por essas classes são, inegavelmente, diferentes das funções e objetivos a elas atribuídos pelas classes favorecidas, e da utilização que delas fazem pelas classes.

Portanto, pensar em alfabetização é pensar em todo um contexto social de inserção dessa prática pelas classes populares. A escola precisa formar cidadãos capazes de interagir na sociedade. Martins (2012, p. 20) colabora com nosso pensamento quando afirma que:

A escola tem buscado cumprir seu papel, ou melhor, a sua função básica de ensinar a ler, nessa tentativa, tem privilegiado a leitura do texto escrito, negligenciando a “leitura de mundo” que a criança já faz e traz quando chega a escola. Geralmente tem desconsiderado o contexto em que essa criança está inserida, e assim, tem impedido que se torne um leitor crítico.

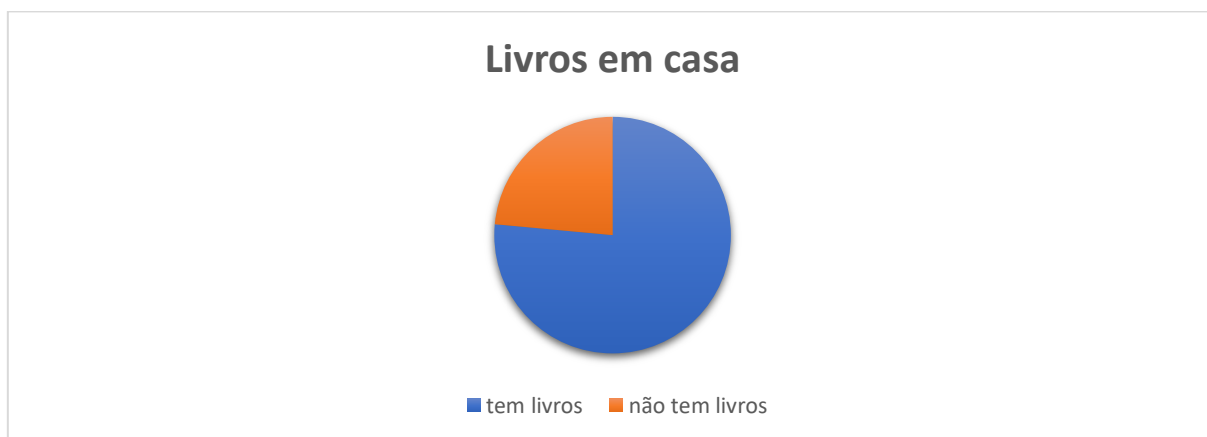
Entre suas críticas, o autor supramencionado aborda que a forma como a alfabetização acontece na escola, muitas vezes, encontra-se distante da realidade da criança. Os professores não podem esquecer que a criança ao chegar na sala de aula já faz parte de uma comunidade, ela está inserida em um contexto de vivências, por isso a importância de se reconhecer o ambiente de vivência dessas crianças e ou adolescentes.

### **Ambiente alfabetizador**

É preciso tomar a experiência de vida do educando como ponto de partida para a alfabetização. Conforme Moreira (2011, p. 41), é necessário considerarmos a experiência de vida do aluno em nossa prática pedagógica, porque somente assim voltaremos para os interesses dos setores populares.

Para conhecer o ambiente em que essas crianças e ou adolescentes estavam inseridos principalmente neste contexto de pandemia, onde todos foram aconselhados a ficar em casa, procuramos nos informar sobre como ocorria dentro deste espaço o contato com a leitura, quando perguntamos “na sua casa tem livros?”. Dados que acessamos no gráfico 2- Livros em casa.

**Gráfico 2 - Livros em casa**



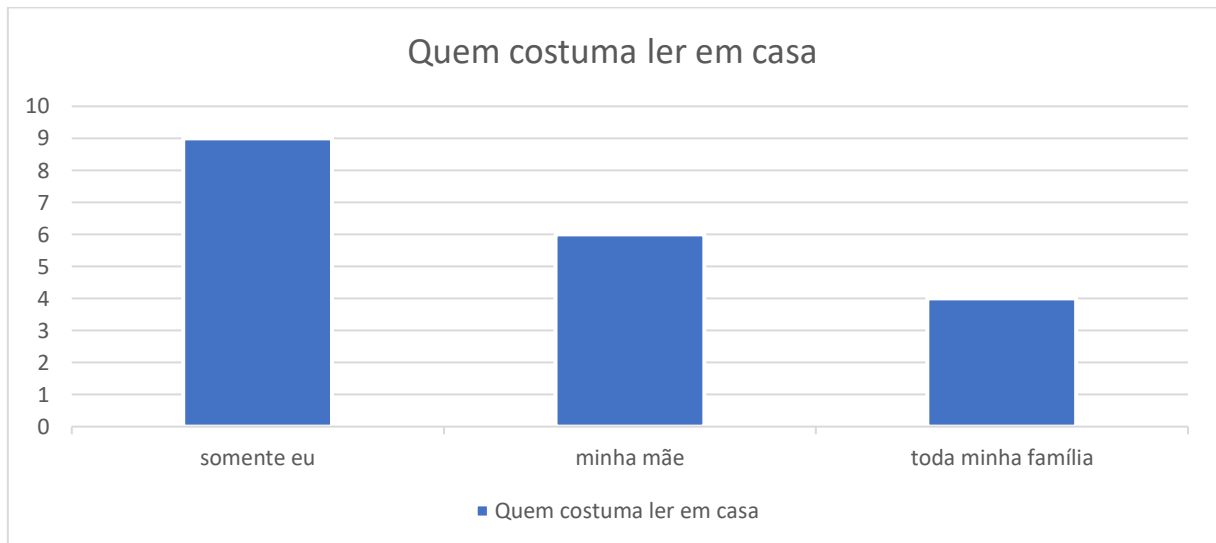
Fonte: Elaboração própria

Cerca de 76% das crianças e/ou adolescentes participantes da pesquisa informaram ter livros em casa, sendo, muitas vezes, livros da escola, e/ou a bíblia, com poucas unidades literárias disponíveis. Com isso, compreende-se que o acesso ao livro revela a desigualdade de acesso à leitura e à informação.

Porém, no que se refere à quantidade de leitores nessas residências, percebe-se que as crianças e adolescentes leem o que têm acesso e, em

segundo lugar, aparece a figura da mãe como leitora. Os dados seguem no gráfico 3- Leituras realizadas em casa.

**Gráfico 3 - Leituras realizadas em casa**

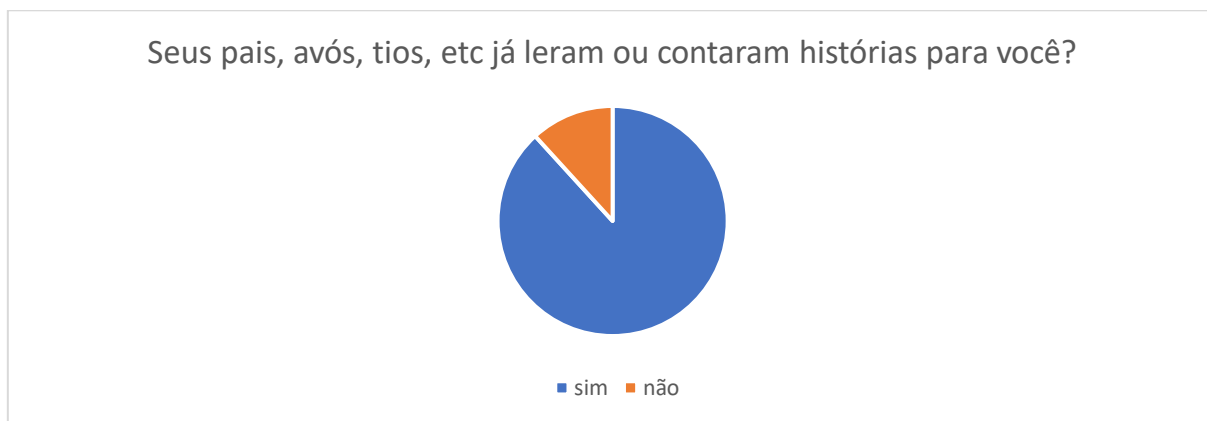


Fonte: Elaboração própria

A mãe precisa ser encarada em sua potencialidade como figura de influência leitora para seus filhos. Conforme Cavalcante (1998, p. 02),

Além disso, muitos educadores assumem que pais que são pobres, que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, ou são culturalmente diferentes da classe média, são incapazes ou desmotivados a se envolverem na formação dos seus filhos (Krasnow, 1990). O comentário que é comumente ouvido nos corredores escolares: “Não podemos fazer nada por este aluno... a sua situação familiar é terrível!” reflete uma atitude negativa e estereotipada com relação a certos alunos a qual precisa ser eliminada do discurso educacional.

As mães são interessadas pela educação de seus filhos e se revelam boa influência ao fazerem o exercício constante de leitura e ou contar história para eles. As respostas podem ser verificadas no gráfico 4- Quem lê para as crianças e os adolescentes.

**Gráfico 4 - Quem lê para as crianças e adolescentes**

Fonte: Elaboração própria

Embora os dados da quarta edição da pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, realizada pelo **IBOPE** (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) e encomendada pelo **Instituto Pró-Livro**, revelem que o número de leitores na classe alta brasileira seja maior do que os das classes mais baixas, não significa que as classes populares não gostem de ler; há, na verdade, uma falta de maior acesso aos livros, pois, quando existe a possibilidade, eles leem. Pensando nisso, buscou-se conhecer o perfil literário deste público, para conhecer seus gostos e preferências.

**Perfil literário (gostos e preferências)**

Com a desigualdade no acesso à informação por diferentes classes e níveis sociais, que percebemos na dificuldade de aquisição do livro para as camadas populares, objetivamos descobrir quais obras as crianças e adolescentes residentes em área de vulnerabilidade social possuíam em casa e conhecer seus gostos literários, para, assim, descobrir o que eles costumam ler quando surge oportunidade.

Descobrimos que a leitura que eles mais consomem no seu dia a dia não consiste em livros físicos, mas notícias, ebooks, imagens, que são encontrados

facilmente na internet e/ou, até mesmo, utilizando o smartphone. Somente depois aparece o livro físico, sendo o escolar (disponibilizado gratuitamente pela unidade de ensino) e literatura, seguidos pela bíblia e por fim as histórias em quadrinhos, os romances e as estórias infantis.

### **Leitura durante a pandemia**

Vale lembrar que essa pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid- 19 (em época de isolamento social), quando as crianças estavam impedidas de frequentarem a escola e reclusas no ambiente domiciliar, portanto o acesso a meios de leitura estava restrito ao que elas tinham de recursos em casa. O meio mais acessado foi o aparelho celular, nele se lia notícias, ebooks, literatura, bíblia, receita etc. O que facilitou muito, porém distanciou ainda mais as crianças e os adolescentes dos exemplares de livros físicos e a possibilidade de leituras mais densas e cheias. Afinal, eles já vinham de uma rotina pesada de atividades remotas por meio das telas, já que tanto as aulas da escola, quanto as atividades do Serviço de convivência, estavam ocorrendo remotamente. Perguntamos às crianças e adolescentes pesquisados, o que leram durante a pandemia e as respostas encontram-se sintetizadas no quadro 2- O que foi lido durante a pandemia.

**Quadro 2 - O que foi lido durante a pandemia**

Meios digitais
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Noticiários</li> <li>● Reportagens</li> <li>● Casos criminais</li> <li>● Novelas</li> <li>● E-book</li> <li>● Mangás e desenhos legendados</li> <li>● Fanfic</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>● Documentários</li> <li>● Mensagens de WhatsApp</li> <li>● Atividades escolares</li> <li>● Poesia</li> </ul>
<b>Meios físicos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividades escolares</li> <li>● Livros físicos</li> <li>● Histórias em quadrinho</li> <li>● Poesia</li> <li>● Textos de literatura</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

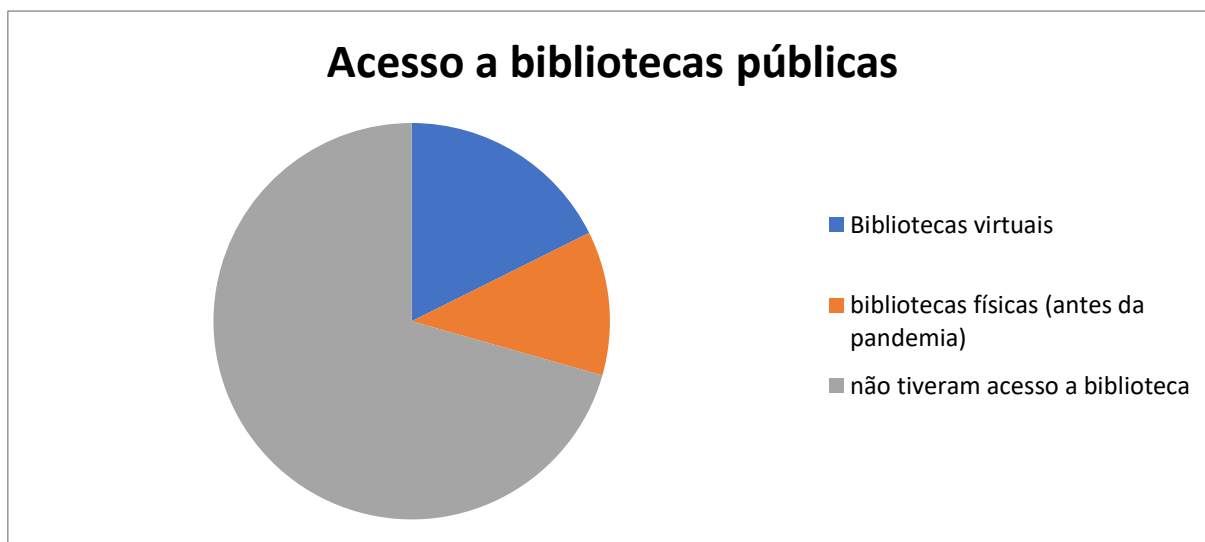
As possibilidades de leituras realizadas através dos meios digitais pelas crianças e ou adolescentes durante a pandemia foram maiores que os meios físicos. Porém, percebemos que as leituras elencadas, em sua grande maioria, pelas crianças e adolescentes foram poucas, se comparadas com as leituras preconizadas pela escola tradicionalmente, visando contribuir para a formação de arcabouço cultural, visto que houve um predomínio de mensagens de WhatsApp, por exemplo, embora não estejamos desprezando o potencial dessa mídia para o letramento digital, porém, dentro das possibilidades ofertadas pelo universo digital, as crianças e adolescentes usufruíram muito pouco das ofertas de literatura. Ou seja, eles tiveram pouco ou nenhum acesso a acervos de livros físicos (bibliotecas públicas), como também, não aumentaram a quantidade de leituras, por meio das bibliotecas digitais.

### **Democratização de acesso a espaços de leitura**

Ao questionarmos as crianças e adolescentes pesquisados se tiveram acesso a espaços públicos de leitura, como bibliotecas, apenas 29% tiveram acesso a acervos literários, sendo 75% em meio remoto e 25% por meio físico,

antes da pandemia. Podemos visualizar as respostas no gráfico 5- Acesso a bibliotecas públicas.

**Gráfico 5 - Acesso a bibliotecas públicas**



Fonte: Elaboração própria

Os dados demonstram que a maior parte das crianças e adolescentes pesquisados, além de não possuir literaturas diversas em seu domicílio, não dispõe de acervos públicos literários, o que compromete o estímulo à leitura. Segundo Sales (2021, p. 46),

Ainda sobre os fatores que são essenciais para o estímulo à leitura, a professora aponta a disponibilidade de um acervo de qualidade, de acordo com os interesses, desejos e estágios de leitura dos indivíduos, seja ele pessoal ou de uma biblioteca. Portanto, ao partirmos do pressuposto de que, para que o incentivo ao ato de ler ocorra, é necessário que a pessoa esteja em contato com livros e, então, desenvolva seus interesses e gostos pessoais acerca deles.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a democratização do acesso aos acervos literários para as crianças e os adolescentes das camadas populares, para que, assim, sua formação seja completa e possam compreender com maior facilidade o mundo que os cerca.

## Considerações finais

O presente artigo, intitulado “A leitura e o desenvolvimento do letramento dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social durante a pandemia da Covid-19”, constituiu-se objetivando conhecer o nível de letramento de crianças e adolescentes em área de vulnerabilidade social das camadas populares, do município de Vitória da Conquista, que frequentam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, têm a família acompanhada pelo Centro de Referência a Assistência Social (CRAS), e conhece, por conseguinte, seu perfil literário durante o período de pandemia.

Nesse espaço, iniciamos trazendo um pequeno compilado dos resultados da pesquisa que identificou que todos os participantes sabem e gostam de ler, porém, não exercitam tanto a leitura no seu dia a dia, pela desigualdade de acesso à informação que prejudica as classes menos favorecidas. Com isso, percebemos que entre as crianças e adolescentes de áreas de vulnerabilidade social existe o descrédito no próprio potencial de oratória.

As crianças e adolescentes da pesquisa informaram possuir poucas unidades literárias físicas disponíveis em casa, porém demonstraram ler o que tinham acesso. Suas leituras mais consumidas no dia a dia são aquelas disponibilizadas pelos meios digitais. Entretanto, percebemos que as leituras elencadas pelas crianças e adolescentes, em sua grande maioria, foram poucas, e eles não demonstraram conhecimento da quantidade de acervos públicos digitais disponíveis por meio da internet e do potencial das mídias digitais para o letramento.

Concluimos atestando a necessidade de maior democratização no acesso à leitura entre as crianças e os adolescentes das classes populares, a facilitação na aquisição de livros físicos, acesso a bibliotecas públicas e

divulgação de bibliotecas virtuais, para que as leituras realizadas sejam mais substanciais.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2010.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BRASIL. **Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos**. Brasília: 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, v.53, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 21 de fevereiro de 2013**. Dispõe sobre o reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, no âmbito do Sistema Único da Assistência Social - SUAS. Disponível em: <https://conferencianacional.files.wordpress.com/2013/12/cnas-2013-001-21-02-2013.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos digitais e formação de professores. **Congresso Ibero-Americano Educa Rede**: educação, internet e oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, 29 e 30 de maio de 2006.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. vol.2, n.2, 1998, pp.153-160. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000200009>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ESTADÃO. **Pesquisa Retratos da leitura.** Disponível em:  
<https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>  
Acesso em: 04 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. O Processo de Alfabetização Política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 7, jan./jun., 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

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

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARTINS, Maria Gusmão S. (org.). **Ler e escrever na escola:** reflexões e ação docente. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2011. 179p.

Retratos da leitura no Brasil. 4. ed. Disponível em:  
[http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/10/Retratos da Leitura 2016 apresenta%C3%A7%C3%A3o lan%C3%A7amento16-05v2.pdf](http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/2016/10/Retratos_da_Leitura_2016_apresenta%C3%A7%C3%A3o_lan%C3%A7amento16-05v2.pdf). Acesso em: 03 abr. 2022.

RODRIGUES, Priscila da Silva. O serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola: representações sociais de letramento e alfabetização. Dissertação de Mestrado/UESB-Vitória da Conquista/BA – 2021.

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

SALES, Mariana Silva Pereira. Democratização do acesso à leitura. **Revista Crises**, v. 1, n. 1, 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v. 25, 2003.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STREET, Bryan. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1985.

XAVIER, Antonio C. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas: IEL – UNICAMP, 2002.

## Sobre as autoras:



### **Me. JANETE SANTOS SILVA**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB/PPGed; Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II - Rede Municipal de Itapetinga/BA. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB/CNPq. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9732997152054690>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3803-0358>  
E-mail: [ninha.bela@hotmail.com](mailto:ninha.bela@hotmail.com)



### **Me. PRISCILA DA SILVA RODRIGUES**

Doutoranda em educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPED - UERJ); Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED - UESB); Pesquisadora no GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas). Membro do GEPENDECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade; Pesquisadora no NEFI - Núcleo de Estudos em Filosofia da Infância. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1185890452914652>  
E-mail: [psrodrigues1308@gmail.com](mailto:psrodrigues1308@gmail.com)



### **DRA. 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/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). 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](mailto:denise.brito@uesb.edu.br)

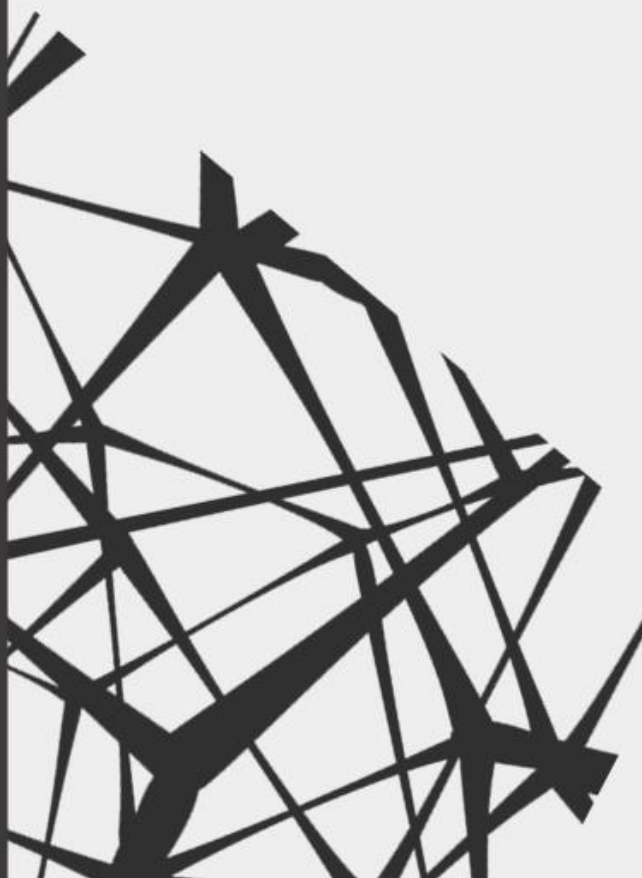


A abordagem  
da alfabetização  
e do letramento  
na Base  
Nacional  
Comum  
Curricular.

CAPÍTULO

04

Me. Lucia Paula Novaes  
Me. Evanilda Soares e Silva  
Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza





## A abordagem da alfabetização e do letramento na Base Nacional Comum Curricular.

Este artigo objetiva, por meio de análise documental, discutir como a alfabetização e o letramento estão articulados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A alfabetização é apresentada realçando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista a integração e a continuidade nos processos de aprendizagem dos educandos, respeitando as particularidades de cada etapa. A BNCC prioriza a alfabetização nos dois primeiros anos, quando o aluno deve se apropriar do sistema de escrita alfabética. O desenvolvimento da apropriação da base alfabética e das práticas de letramento é um processo contínuo, que ocorre no decorrer das nossas vidas. Essa tensão conceitual é problematizada neste texto, a partir de referências da base sócio culturais de concepção de linguagem em relação aos documentos normativos para os anos iniciais da educação básica.

**Lucia Paula Novaes  
Evanilda Soares e Silva  
Ester Maria de Figueiredo Souza**



### Considerações Iniciais

A alfabetização e o letramento das crianças têm sido temas recorrentes de estudos e discussões. Esses dois conceitos trazem especificidades, mesmo que existam indicações para que andem juntos no decorrer dos anos escolares iniciais. Nossa proposta, neste texto, justifica-se em razão das singularidades que o processo de alfabetizar requer, pois, consideramos urgente pensar a alfabetização e o letramento, uma vez que, ainda hoje, são muitos os desafios que estão postos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por ser um documento normativo que apresenta as aprendizagens essenciais que devem nortear os currículos e as propostas pedagógicas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica é, ainda, um referencial desconhecido dos estudiosos da Educação, sendo debatido e criticado processualmente quanto aos direitos de aprendizagens do educando e do próprio docente, em relação às práticas pedagógicas. Diante disso, este texto tem como objetivo discutir como a alfabetização e o letramento estão articulados na base, para isso, problematiza o acesso aos direitos de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura. Como objetivos específicos busca-se analisar como a alfabetização e o letramento são abordados na BNCC, compreender em que medida a BNCC poderá contribuir para garantir os direitos de aprendizagem dos nossos educandos, bem como refletir sobre os pontos positivos e negativos da BNCC para o processo de alfabetização do educando.

Com a proposta de conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização, a BNCC objetiva garantir uma base de aprendizado comum a todos. Fundamentada por uma visão de continuidade do aprendizado, a base propõe uma ligação direta entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para cada uma das etapas.

### **A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as aprendizagens na alfabetização**

Afinal, o que a BNCC propõe para alfabetização? Qual a diferença entre os dois conceitos alfabetização e letramento? Qual o conceito de alfabetizar na BNCC? Encontramos neste documento pontos favoráveis para uma

alfabetização na perspectiva do letramento, da formação crítica e reflexiva do educando?

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 57) prevê que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Nesse contexto, o documento da BNCC nos chama a atenção, especialmente no que se refere à alfabetização. Uma das mudanças que despertou curiosidade e interesse, além de ter gerado inúmeros debates, foi a antecipação da finalização da alfabetização para o segundo ano do Fundamental e não mais no terceiro ano, como era antes.

Do ponto de vista metodológico, este texto se propõe a uma análise documental de cunho qualitativo da BNCC, visto que sua análise permite desvelar aspectos de uma nova discussão que vem surgindo no âmbito da alfabetização. Para complementar os conhecimentos, recorreremos a artigos científicos, livros e análise do documento em questão, especificamente na parte de língua portuguesa, escrita e leitura dos anos iniciais do Ensino Fundamental que contemplam a alfabetização.

## **Alfabetização e Letramento**

O Brasil é um país que vem reincidindo no fracasso escolar, principalmente na Alfabetização. Muitos estudos e pesquisas foram feitos a esse respeito, porém, com pouco avanço e com dados não integrados e não conclusivos. Em razão de a alfabetização ser um processo tão complexo, não é possível fugir da multiplicidade de perspectivas que envolve os professores, os

alunos e os seus contextos culturais, o meio em que a criança está inserida, os métodos e os materiais utilizados.

Para Soares (1984, p. 2),

Essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente de alfabetização, que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule apenas análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturalmente estudos sobre cada um dos componentes do processo.

Diante dessa reflexão, nos reportamos a Soares (1998) para descrever esses dois conceitos. Quando nos referimos à alfabetização, estamos indicando a aprendizagem e o domínio do código alfabético, isto é, o estudante aprendeu a decodificar o código, e, com ele, a tecnologia da escrita, por isso, possui domínio sobre a escrita alfabética e habilidades para utilizá-la na leitura e na escrita. Já para o termo letramento, designamos a capacidade e a competência de além do domínio da tecnologia escrita, que o sujeito seja capaz de fazer inferências, relacionamentos com a sua realidade por meio da leitura e escrita. Diz-se do sujeito capaz de ler, interpretar, produzir, opinar, argumentar e utilizar a leitura e escrita em seu convívio social. Ainda segundo Soares (1998, p. 47), “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes [...]. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento (SOARES, 2003, p. 1).

Em se tratando de alfabetizar letrando, é visível a necessidade de se ensinar às crianças os dois processos simultaneamente, não se ensina a ler e a escrever separadamente. Assim, evidencia-se a importância de a criança utilizar essas técnicas nas práticas sociais, no seu dia a dia. As práticas pedagógicas do alfabetizar letrando consistem-se em caminhos para a transferência significativa dos conhecimentos indispensáveis para uma vida cidadã. Para isso, são fundamentais o conhecimento e um planejamento pedagógico constituídos em atividades reflexivas sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), agregados às práticas sociais de letramento na infância.

No entanto, há especificidades na prática pedagógica de alfabetização e de letramento. Soares (2003, p. 16) elucida que “se a alfabetização é uma parte integrante da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada”, isso significa que, precisa ser ensinada de maneira sistemática, não deve ficar diluída no processo de letramento (SOARES, 2003, p.16).

Ademais, para que a prática pedagógica de alfabetização e letramento possa potencializar a aprendizagem, os docentes alfabetizadores precisam ter em mente os processos de desenvolvimento da criança em suas especificidades, fazendo uso de uma metodologia e recursos materiais apropriados às suas necessidades.

### **O que é a Base Nacional Comum Curricular?**

Materializada dentro de uma conjuntura nacional de contrarreforma, a BNCC surge como proposta do Ministério da Educação (MEC), alguns anos antes de sua homologação, que aconteceu em 22 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação. O documento em foco, atualmente implementado como orientador curricular em todo Brasil, se fez previamente apresentado em

inúmeros documentos-políticas desde a Constituição Federal de 1988. Ao observarmos o percurso histórico-político que atravessa a criação e implementação da base, assinalamos que o documento perpassou por estudos, versões, audiências nacionais e pela apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE), embora alguns autores tenham críticas sobre sua democraticidade.

Na realidade o tema Base Nacional Comum não é um assunto recente. Está prevista no artigo 210 da Constituição 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - (2014-2024), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No Plano Estadual de Educação da Bahia – PEE, Lei nº 13.559, de 11 de maio de 2016, na meta 7, estratégia 7.6, conforme apresentada a seguir:

[...] estabelecer e implantar, até o segundo ano de vigência deste PEE-BA, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes para cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BAHIA, 2016, *on-line*).

Ademais, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) determina normas complementares para a implementação da BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino na Educação Básica do Estado da Bahia por meio do Parecer CEE nº 327. Da mesma forma, na Resolução CEE nº 137, de 17 de dezembro de 2019, no seu artigo 2º, “A BNCC é referência obrigatória para os sistemas e redes de ensino, bem como para as instituições escolares públicas e privadas da Educação Básica, na construção ou revisão dos seus currículos” (BAHIA, 2019).



Identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina Base Nacional Comum em nossa história recente de organização da educação. Por exemplo, na década de 1980, surgiram:

os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída (AGUIAR, 2018, p. 15).

Desta forma, a BNCC não se engendrou dentro de uma política isolada, contrariamente surge como proposta anunciada através de outros documentos-políticas que a precedem. Portanto, sua ascensão perpassa um caminho moldado e se concretiza em um momento histórico de contrarreformas educacionais neoliberais que sustentam as políticas curriculares nas últimas décadas, destacando, sua centralidade como reprodutora dos ideais homogeneizadores vigentes (VARGAS; JÚNIOR; MOREIRA, 2019).

Em suma, é um documento oficial normativo, composto por um conjunto de orientações, que foi organizado no intuito de orientar os professores em seus currículos nas escolas públicas e privadas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todo o Brasil. Consideramos que a BNCC traz complicações para o currículo da Educação Básica à proporção que intenta regular o conhecimento por intermédio de conteúdos mínimos, competências, habilidades e desempenho nas avaliações e ainda estabelecendo direitos e objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica.

Observando seu esqueleto, o documento carrega em sua organização, aspectos muito bem demarcados, atuando especialmente através de uma

estrutura assentada nas aprendizagens essenciais e competências gerais, competências específicas de cada área: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, e competências de cada componente curricular: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Religião, Matemática, Geografia, História e Ciências.

De acordo as autoras Cunha e Lopes (2017), a defesa de uma base comum para o currículo foi reativada pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, em 2009, com o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009). A proposta de base foi projetada como uma interpretação mais restritiva de currículo e de educação, ampliando a normatividade curricular centralizada nacionalmente que vinha sendo instituída desde os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998a). A construção da BNCC teve início em 2014, e passou por três versões, cuja versão final foi homologada por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017).

De início, na primeira versão, quando foi apresentada nas escolas do Ensino Fundamental I, aparentemente, tinha como propósito facilitar o trabalho dos professores, ou seja, seria uma construção em conjunto entre as escolas e as universidades, em que as escolas locais teriam a sua construção com conteúdos locais, os quais seriam acrescentados na parte diversificada (40%), enquanto que as associações acadêmicas e entidades ficariam responsáveis pela parte comum (60%).

Esses conhecimentos devem constituir a *base comum* do currículo de todas as escolas brasileiras embora não sejam, eles próprios, a totalidade do currículo, mas parte dele. Deve-se acrescer à parte comum, a *diversificada*, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolhas de cada

sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização (MEC, 2015, p. 15).

De acordo com Macedo (2016), depois de muita luta política, o MEC assumiu em seus documentos, que a Base não é currículo e que as redes locais e as escolas são as responsáveis pela elaboração dos Referenciais Curriculares. A BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017: 16). Com essa mudança, ficou evidente o papel e a responsabilidade dos municípios e de cada escola, que terão que adequar suas propostas pedagógicas de acordo a realidade.

### **Da criação à implementação da BNCC**

Muitos foram os responsáveis pela criação da BNCC, Cunha e Lopes (2017) apresentam em seu texto os principais envolvidos: Entidades como a União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades de Educação (FORUMDIR), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Associações acadêmicas, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC), dentre outros.

De acordo com Macedo (2019, p. 43),

Com a Base do Ensino Fundamental oficialmente aprovada pelo CNE em dezembro de 2017, iniciou-se o que o MEC e as secretarias de educação têm denominado de implementação. Como ocorreu durante a redação da Base, o processo tem sido conduzido pelos gestores públicos, com forte participação de

fundações, *think tanks* e grupos educacionais ligados ao setor privado, assim como de movimentos sociais organizados portais atores. Tendo em vista a nova configuração política do País, no entanto, as demandas críticas ou por justiça social têm tido menos representatividade nesta fase do que tiveram no início da elaboração do documento, conduzido pelas gestões do Partido dos Trabalhadores. A implementação parece, portanto, dominada pelas demandas por *accountability*, ainda que não se possa deixar de destacar o crescimento de demandas conservadoras.

É comum que o município ao aderir a algum programa, não estenda aos docentes o conhecimento dos acordos que são feitos para seu desenvolvimento. Ou seja, tais políticas são impostas. Com a Base não foi diferente, aconteceu a implantação nos municípios de todo o país, de modo que ela parecia ser a salvação de todos os problemas na Educação, um documento construído por Entidades, Associações acadêmicas e outros mais, deixando de envolver em sua construção os sujeitos que mais conhecem a realidade das escolas e dos estudantes, os professores.

É perceptível que havia uma obrigatoriedade em relação à implementação da BNCC mais rápido possível. Macedo (2019) destaca que na agenda conjunta produzida pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em março de 2019, a continuidade da implementação da BNCC surgiu como uma das demandas de secretários de educação ao MEC. O inegável compromisso dessas entidades com a implementação da base se materializa neste documento, em que foi explicitada, ainda, a preocupação com as relações entre a base, as avaliações de larga escala e a formação de professores. Se era um documento com tamanha obrigatoriedade, não deveria ter sido construído com tanta pressa, e levado em consideração as opiniões dos principais envolvidos, isto é, educadores da Educação Infantil, Fundamental e também, o Ensino Médio.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

A partir da homologação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), uma nova tarefa se anuncia para as redes estaduais e municipais de ensino, a construção ou (re) organização dos currículos dos sistemas de ensino. No estado da Bahia por exemplo, isso se materializou através do Pacto pela Base, regime de colaboração acordado entre a Secretaria Estadual de Educação (SEE), e a seccional da Undime na Bahia, mediante assinatura de um Termo de Compromisso, culminando na construção e posterior aprovação do Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (DCRB) em 2019.

### **Das críticas às reflexões**

Ressaltamos os problemas que a educação vem passando ao longo dos tempos, os rumos que vem sendo tomados, visto que a BNCC foi criada para direcionar os docentes. Logo, ao refletirmos sobre este assunto, podemos visualizar que a Base se tornou um instrumento dominante, bem diferente do que a educação de qualidade nos propõe.

Muitas são as críticas em relação à BNCC, cabe destacar, portanto, que este documento traz em seu corpo o que deve ser ensinado, sem deixar escolha para os envolvidos decidirem o que querem de fato estudar. As autoras Cunha e Lopes (2017, p. 25),

interpreta que na BNCC é considerado que o direito de aprender não está associado ao direito de decidir sobre o que aprender. O aprendizado só é considerado um direito, se for remetido a

metas pré-estabelecidas, fora das trajetórias escolares e de vida dos estudantes. Com isso, opera-se tanto com uma objetivação de que vem a ser sociedade quanto com uma objetivação do conhecimento.

Os educadores, na sua maioria, deixam de ser pesquisadores, pois a base e os livros didáticos já trazem esquematizados os componentes curriculares a serem trabalhados, de modo que é retirada a autonomia dos professores pesquisadores.

Diante de tantas críticas e reflexões em torno da BNCC, existe um discurso dos setores empresariais e do governo, cuja função é transferir do Estado a responsabilidade de oferecer educação de qualidade para os docentes, tanto no que se refere ao sucesso dos alunos, como ao fracasso na educação.

[...] conectar boa "qualidade da educação à BNCC como promessa de que os educandos serão sujeitos criativos, autônomos, participativos, cooperativos não é somente ilusório como é perverso. Não apenas por ser uma promessa impossível de ser cumprida, mas também por ser uma promessa baseada no privilégio de interesses e projetos não vinculados diretamente aos múltiplos e diferentes contextos singulares dos estudantes como sujeitos da educação (CUNHA; LOPES, 2017).

Atribuir à escola e aos professores a responsabilidade de uso quase exclusivo de um documento como a base, sem oferecer condições reais para a tomada de decisão necessária, acaba por tornar o processo inútil. Para que realmente a BNCC pudesse contribuir e valorizar todos os envolvidos no processo educacional, ela deveria ter dado voz ativa aos professores, possibilitado uma reflexão e críticas no período da criação. Assim, realmente seria algo mais significativo e que, de fato, orientasse os docentes em suas especificidades da sala de aula, para que fosse construído um processo avaliativo significativo e inclusivo.

Os educadores e críticos que são contra às bases nacionais curriculares comuns não querem o controle da educação, muito menos o improvisado, mas, de fato, serem ouvidos. No que se refere a políticas públicas, a escolha pelo imprevisível seria o ideal, mas não há opção para políticas que pretendem educar. Segundo Macedo (2016: 24), é uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional. Ela engloba formação de professores, escolas bem equipadas com salários justos para que o professor tenha tempo e ânimo para participar de formações continuadas e especializações, bem como a existência de profissionais especializados no apoio com alunos especiais e melhores condições de trabalho.

Apesar de hoje existirem tantos questionamentos, a BNCC foi aprovada, homologada, é normativa como política de governo. Portanto, agora, só resta às redes de ensino adequá-la à parte diversificada formando o currículo.

### **A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: o que é possível analisar?**

A alfabetização é apresentada na BNCC (2017), como uma questão essencial revelando atenção na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista a integração e a continuidade nos processos de aprendizagem dos educandos, respeitando as particularidades de cada etapa.

O Ensino Fundamental, fase maior da Educação Básica, é o período em que os alunos passam por muitas transformações, as quais estão relacionadas a mudanças físicas, cognitivas, sociais, dentre outras. A BNCC (2017) exprime valorização pelas situações de aprendizagens lúdicas e aponta a necessidade de vincular as experiências vividas na Educação Infantil.



Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 53-54).

De acordo com a BNCC (2017), nessa fase, as crianças vivenciam grandes mudanças que repercutem em suas vidas pessoais e na sua convivência com os outros. A conexão com vários tipos de linguagens oportuniza ao aluno a participação no mundo letrado e a novas construções de aprendizagens. Expande-se, também, a percepção, a compreensão, a representação, além das experiências que ajudam no desenvolvimento da oralidade, que são elementos relevantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e do letramento. Segundo a BNCC (2017), as experiências que o estudante carrega consigo do ambiente familiar, cultural e social, o contato com as tecnologias e as memórias estimulam sua curiosidade. Isso contribui para que o aluno comece a ampliar sua compreensão de si mesmo e do mundo social, das relações humanas em que ele está inserido. As peculiaridades dessa faixa etária exigem um trabalho escolar de acordo com os interesses apresentados pelos alunos, de suas vivências, para que diante delas possa aumentar sua compreensão.

### **O que a BNCC propõe para a alfabetização**

Quando nos referimos à alfabetização, concebemo-la como o processo de aprendizagem no qual se desenvolvem as habilidades de ler e escrever. Para aquisição dessas proficiências, esse processo envolve capacidades e habilidades que se iniciam na exploração natural da linguagem e passam por um período de codificação e decodificação do alfabeto.

Uma das modificações que mais despertou a curiosidade e que provocou inúmeros debates foi a antecipação da finalização da alfabetização. Essa é uma questão sensível e que divide opiniões entre os estudiosos em alfabetização e letramento.

A expectativa é que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano do Ensino Fundamental, e dessa forma as ações pedagógicas tem que se voltar para assegurarem que de fato as escolas alcancem este resultado. No texto aprovado (BRASIL, 2017, p 61), destaca-se:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Conforme a BNCC (2017, p. 55), “[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização”, com a intenção de ofertar amplas oportunidades para que estudantes se apropriem do SEA, ou seja, com a BNCC, o ciclo de alfabetização passa a ser constituído de dois anos e não mais de três conforme recomendam a Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Anteriormente, esse prazo era até o 3º ano — de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dentre os que não concordam com essa norma, existe um consenso de que ocorrerá o aceleração de um processo que deveria ser gradual, o que pode resultar em dificuldades aos alunos.

Diante do exposto, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica dessa etapa de aprendizagem. Entretanto, é importante evidenciar que ao final do 2º ano não há a obrigatoriedade de a criança estar escrevendo corretamente (em relação a questões ortográficas). É necessário que ela seja estimulada a desenvolver as competências e as habilidades relacionadas na BNCC, e, ao longo dos anos seguintes, o processo de alfabetização será complementado com foco na ortografia, de modo que sejam ampliados os conhecimentos e as habilidades linguísticas dos estudantes.

Dessa maneira, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, são oito as capacidades e habilidades envolvidas na alfabetização e que a criança deve desenvolver ao longo de toda trajetória desta etapa de ensino. São elas:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BNCC, 2017, p. 93).

Diante do exposto e de acordo com a BNCC (2017), é essencial que o aluno diferencie as formas da escrita de outras formas gráficas, tenha noção das convenções, por exemplo: que se escreve de cima para baixo, da esquerda para direita, que compreenda as diferenças entre fala e escrita, além da importância de se conhecer o alfabeto para reconhecimento das letras, suas formas gráficas e sons. A alfabetização demanda alguns pontos básicos sobre seu processo, para melhor entendê-la, uma vez que, escrever exige certas habilidades cognitivas e motoras.

No texto de Soares (2010) *As muitas facetas da alfabetização*, busca-se apresentar as inúmeras especificidades inclusas na concepção de alfabetização, sinalizando a existência de aspectos psicológicos, sociolinguísticos e culturais que devem ser analisados dentro do contexto educacional, sobretudo no que se diz respeito ao aprender/fazer e também no ensino/aprendizagem. Alfabetizar é a técnica de aquisição da língua (oral e escrita), cujo processo é estático. Contudo, o desenvolvimento da linguagem (letramento) é um processo contínuo, que ocorre no decorrer das nossas vidas, do nosso dia-a-dia, em que existe possibilidade de aprimorá-lo, mediante a inserção das novas construções e conhecimentos.

Conforme Sforzi (2016), a aquisição da linguagem escrita é ainda um dos problemas a serem resolvidos, uma vez que, a partir do momento em que o estudante consegue atingir a escrita alfabética, espera-se que ele possua domínio da relação letra-som e da produção textual, desenvolvendo certa autonomia. Contudo, observamos alunos que têm maior dificuldade em se apropriar do processo de alfabetização. Quando o estudante não lê e escreve com autonomia, terá dificuldade na aprendizagem de outras áreas de conhecimento. De acordo com a autora, a forma como o ensino vem sendo organizado prejudica ainda mais a apropriação do sistema alfabético, o que acaba contribuindo para altos índices de fracasso escolar.

A Base Nacional Comum Curricular inclui a alfabetização na Área de Linguagens, e divide em quatro eixos as práticas que propiciam o desenvolvimento das capacidades e das habilidades tencionadas pelo processo de alfabetização. Esses eixos são nomeados como: oralidade, análise linguística/ semiótica, leitura/escuta e produção de textos.

[...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, sistematiza-se a

alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades da língua e a aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos; no eixo Leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Escrita, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais; no eixo Educação literária, desenvolve-se a formação do aluno para conhecer e apreciar textos literários, orais e escritos, com textos e livros de crescente grau de literariedade (BRASIL, 2017, p. 67).

A alfabetizar não se resume ao ler e escrever de forma mecânica, mas compreender o SEA, fazer as interações com os saberes vivenciados no ambiente para então dominar as habilidades linguísticas e utilizar nos mais diferentes contextos.

### **Considerações Finais**

Alfabetização e letramento são processos inseparáveis que abarcam as capacidades de escutar, falar, ler e escrever. O sucesso depende da organização do trabalho didático; do conhecimento do professor, em que a formação é fator indispensável; das condições materiais das instituições envolvidas, o que a escola oferece e o apoio da coordenação se faz presente, assim como o envolvimento de todo o grupo escolar; além do interesse dos alunos e de seus familiares. É necessário também um olhar mais atento com relação aos programas e projetos que chegam a nossas escolas, em que seja analisado em que suas crenças estão apoiadas.

Compreendemos que a formação dos educandos no ciclo da alfabetização e letramento, necessita ter uma base consistente, preocupada com a formação do sujeito e fundamentada em conceitos teóricos consistentes será indispensável para a continuidade de sua formação na Educação Básica e

para o Ensino Superior. A alfabetização é, portanto, primordial para uma construção social justa, igualitária e baseada na cidadania; e é uma condição para o avanço da aprendizagem, pois facilita que a compreensão da realidade seja concretizada. Em outros termos, quanto maior a capacidade de leitura da palavra, maior a condição de conhecer o mundo e intervir nele, ou seja, possibilita além de apenas resultados numéricos de testes nacionais e internacionais (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

O que chamou nossa atenção é que a BNCC (2017) prioriza a alfabetização nos dois primeiros anos, quando o aluno deve se apropriar do sistema de escrita alfabética. Temos ciência das dificuldades vivenciadas pelos alunos, visto que, muitas vezes, essa etapa não ocorre como almejado ou proposto no documento. Para que a alfabetização aconteça nos dois primeiros anos é preciso comprometimento com a Educação Infantil, uma vez que, de acordo com as observações realizadas em vivências em sala de aula, a alfabetização é parte de um processo educativo iniciado muito antes. Refletir sobre alfabetização requer atenção, pois o processo educativo envolve não apenas educandos e professores, mas toda uma estrutura educacional, que se modifica a cada nova proposta.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, A. S, DOURADO, L. F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

BRASIL. **Por uma política curricular para a educação básica:** contribuições ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (Versão preliminar), 2014a. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT\\_Direitos%20a%20Aprendizagem\\_03jul2014.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf)

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Cassimiro. **Base Nacional Comum Curricular no Brasil:** Regularidade na Dispersão. Revista *Investigacion Cualitativa*, v. 2, n. 2 p. 23-32, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 07-18, Setembro/Dezembro 2016.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, volume 9, n. 52, jul/ ago de 2003. Disponível em: Acesso em 04 de dezembro de 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6 ED. - São Paulo: contexto, 2010.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da Alfabetização**. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, em Porto Alegre, de 4 a 9 de novembro de 1984.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a **26ª. Reunião Anual da ANPED**. Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1998.

SOLIGO, Rosaura. **Variações sobre o mesmo tema** – Letramento e alfabetização. Publicado em 'Letramento no Brasil', organização de Vera

Mazagão Ribeiro, São Paulo: Editora Global/ Instituto Paulo Montenegro/ Ação Educativa, 2003.

SOLIGO, Rosaura; VAZ, Débora. O Desafio da Prática Pedagógica. **Revista Viver Mente e Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro-RJ, 2005.

VARGAS, Cláudio Pellini; CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os conteúdos básicos comuns da educação física escolar mineira: uma análise dos seus contextos de influência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

### Sobre as autoras:



#### **Me. EVANILDA SOARES E SILVA**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora Pedagógica Geral da rede municipal de Cordeiros, Bahia. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Cordeiros, Bahia. Participante do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5657354056525435>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2375-9680>  
E-mail: [nildacordeiros@hotmail.com](mailto:nildacordeiros@hotmail.com)



#### **Me. LUCIA PAULA NOVAES**

Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação/UESB; Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros-BA, Brasil; Membro do GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3790739044286138>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0715-6177>  
E-mail: [paulinhanovaes2009@yahoo.com.br](mailto:paulinhanovaes2009@yahoo.com.br)



#### **Dra. ESTER MARIA DE FIGUEIREDO SOUZA**

Doutora em Educação. Pós doutorado em Linguística. Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, atuando na graduação e pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação. GPLeD/UESB/ CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1466615757756354>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5992-0184>  
E-mail: [efigueiredo@uesb.edu.br](mailto:efigueiredo@uesb.edu.br)





PARTE III



# Tecnologias Digitais

Me. Rogério Gusmão  
Me. Igor Tairone Ramos dos Santos  
Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

# Atos de currículo na Cibercultura: a urgência do Letramento Digital Crítico.





## Atos de currículo na Cibercultura: a urgência do Letramento Digital Crítico.

A revisão de literatura proposta neste artigo teve como objetivo analisar a importância do letramento digital crítico no contexto da cibercultura e na perspectiva de um currículo pulsante que, na busca incessante pela atribuição de sentidos, é pautado na interação de todos os atores envolvidos com as questões curriculares. O estudo revelou que, embora os processos educativos tenham sido amplamente beneficiados com as potencialidades do digital em rede, os vieses manifestos acabam por exigir constantes posicionamentos críticos de todos os atores envolvidos nos processos educacionais. A exclusão digital, a manipulação de dados pelas grandes plataformas, a dependência digital e os pacotes tecnológicos milagrosos foram alguns dos problemas evidenciados neste artigo e que endossaram a necessidade de um letramento digital crítico que, extrapolando o uso das ferramentas e do hipertexto, estimulem os debates que permeiam o uso saudável e ético das tecnologias digitais, a seleção de conteúdos apropriados e a provocação para posicionamentos ideológicos/políticos sobre a própria prática.

**Rogério Gusmão**  
**Igor Tairone Ramos dos Santos**  
**Denise Aparecida Brito Barreto**



### Considerações Iniciais

É inegável que os avanços tecnológicos, intensificados com a multiformidade do digital em rede, vem transformando todas as esferas da vida em sociedade, promovendo inovações disruptivas em diversas áreas, inclusive

na educação. As múltiplas formas e meios de acessar o ciberespaço<sup>6</sup>, bem como a democratização dos novos acervos culturais emergentes da cibercultura<sup>7</sup>, vem estimulando uma nova forma de enxergar o flexo mundo que vivemos. Este novo cenário tem sido capaz de afetar os sujeitos que habitam este ciberespaço, influenciando os seus pensamentos, ações, desejos e interesses.

Neste contexto, entre muitos desafios enfrentamos pela educação, evidenciamos a necessidade por novos ambientes pedagógicos interativos e colaborativos, congruentes com a mobilidade ubíqua e os múltiplos letramentos. A pluralidade das novas mídias e gêneros textuais presentes na cultura contemporânea e as inúmeras possibilidades da linguagem como marca latente do hipertexto vêm instituindo a necessidade de um leitor ubíquo, imersivo e autônomo, capaz de posicionar-se criticamente diante do mundo, da informação e dos seus próprios atos frente à cultura digital.

O avanço das tecnologias no âmbito da educação vem sendo cercado por relevantes transformações na forma com que os atores educacionais lidam com o mundo, consigo mesmos e com a própria aprendizagem. A interferência das novas tecnologias digitais sobre a educação pode ser vista no remodelamento das práticas sociais e dos processos comunicacionais, impactando diretamente no estabelecimento de novos gêneros discursivos, marcados pela multiformidade de linguagens e de culturas.

Paralelamente, não obstante do contexto tecnológico, o sistema educacional atual vem sendo marcado por uma notória insuficiência em resolver problemas inerentes à contemporaneidade. Entre muitos desafios da educação, evidenciamos a limitação e inflexibilidade do currículo como marca

---

<sup>6</sup> “É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999. p. 17).

<sup>7</sup> “Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999. p. 17).

de uma estrutura estancada na disciplina e , muitas vezes, amparada na decisão de pessoas alheias às singulares de cada localidade. Assim, pautados nas ideias de Macedo (2013), apresentamos nesta pesquisa, o currículo como um ato, uma criação, um acontecimento, um modo proposito de pensar em “ações instituintes” (MACEDO, 2012, 2013) dos praticantes culturais. Para o autor, o currículo no mundo contemporâneo, como ato, vive (in)tensamente um início instituinte que acontece “nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias (...)” (MACEDO, 2012, p. 14). Neste sentido, o autor afirma que:

Levando em consideração que o currículo tem sido predominantemente pensado como um artefato vocacionado para a prescrição e para a restrição, e assim tem se naturalizado entre nós, apesar de belas ideias curriculares, nossos argumentos têm a intenção de provocar, acrescentar e fazer entrar no debate do campo curricular um conceito que nos ajuda a forjar compreensões e intervenções capazes de agregar mais política, mais cultura e mais *práxis*<sup>8</sup> ao campo curricular (MACEDO, 2013, p. 15).

Considerando que o processo educativo é complexo, singular, multirreferencial e marcado por variáveis pedagógicas e sociais distantes de metrificações, compreendemos que o currículo não pode ser estruturado fora de uma interação dialógica que compreenda o processo de ensino-aprendizagem em total consonância com a vida, valendo-se das experiências, vivências, contextos, peculiaridades e da cultura. Desta forma, basearemos este estudo na compreensão dos atores educacionais como atores curriculantes que demandam uma atuação efetiva nos processos educativos, de forma crítica

---

<sup>8</sup> “Entendemos *práxis* como a ação transformadora de sujeitos sociais que, ao transformarem realidades, transformam-se neste mesmo processo. Acrescente-se o caráter valorativo político-emancipacionista que aí deve se implicar” (MACEDO, 2013, p. 15).

e reflexiva, levando em consideração os contextos ciberculturais e o letramento digital crítico.

Desta forma, o objetivo deste artigo é analisar a importância do letramento digital crítico no contexto da cibercultura e na perspectiva de um currículo pulsante que, na busca incessante pela atribuição de sentidos, é pautado na interação de todos os atores envolvidos com as questões curriculares. Para tal, pautamos a metodologia numa revisão bibliográfica através da coleta de informações baseada na síntese das concepções teóricas de três pilares e seus autores: atos de currículo (Macedo), cibercultura e tecnologia digital na educação (Bonilla, Lemos, Lévy, Pretto, Santaella e Santos), letramento digital crítico (Anecleto, Motta e Takaki).

### **Atos de currículo na Cibercultura**

Partindo da análise do currículo moderno como um dispositivo que não se adequa à conjuntura atual, apreendemos que este modelo curricular tem se limitado ordinariamente a uma concepção pedagógica restrita às macro-instituições. Tais estruturas, comumente, definem, roboram, avaliam e pleiteiam políticas de currículo pouco assertivas na cobertura das carências e premências da educação. Neste contexto, Macedo (2011, p. 34-35) afirma que:

O currículo como nós conhecemos e experimentamos predominantemente, na sua versão moderna, portanto, consolidou-se na virada do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes, bem como de uma estrutura didática para sua transmissão, desaguando no conceito de enciclopédia, como uma certa educação geral. Para o professor António Nóvoa, por exemplo, apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, esse círculo e essa estrutura mantiveram-se relativamente estáveis e se revelam incapazes de responder às novas necessidades educativas.

Entretanto, face à realidade vigente de um mundo relacional, conectado, pulsante em diversidades e transformações aligeiradas, o currículo vem sendo deslocado de um ordinário documento inerte para a composição duma obra criada singularmente, viva em sentidos e valorosa nos saberes da experimentação. Como ato, entre movimentos rizomáticos<sup>9</sup> e decolonizadores<sup>10</sup>, o currículo vai se plasmando numa referencialidade glocal<sup>11</sup>, com características próprias, singulares e potentes para a compreensão da cultura contemporânea e para construção de novos saberes. Vivemos num mundo progressivamente conectado, realçado por uma ampla diversidade que trafega em rede. É diante deste fato que o currículo necessita ser deslocado da condição rígida, para assumir um caráter aberto ao diálogo.

A partir de tal concepção, entendemos que as políticas de currículo carecem de ressignificação para que sejam capazes de perceber que a singularidade curricular habita entre os atores fazedores do ensino e aprendizagem. É deste modo que se torna possível abandonar a massacrante lógica da disciplina, da padronização e departamentalização hierárquica, para então, dar espaço ao currículo nômade, acontecimental<sup>12</sup> e experiencial. Nessa linha de pensamento, afirma-nos Macedo (2013, p.23-24):

Mas o contemporâneo do currículo, como emergência de temporalidades e intenções (in)tensamente relacionais está “junto e misturado”. Muitas faces da reificação curricular se plasmam e se transmutam em meio às emergências de um contemporâneo instituinte de currículos outros, sem qualquer ilusão de que afastamos de forma significativa as

---

<sup>9</sup> O conceito de rizoma surge com Deleuze e Guattari ( ‘ Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia’, 1995, vol. 1) em oposição à forma positivista de se conceber o mundo e à fragmentação da realidade.

<sup>10</sup> O pensamento decolonial intenciona se desprender do entendimento de um único mundo possível e se abre para uma pluralidade de caminhos e vozes.

<sup>11</sup> Neologismo derivado da fusão dos termos global e local.

<sup>12</sup> Macedo (2016) propõe um currículo acontecimental como um sistema aberto que abarca o movimento dos atos de currículo enquanto fonte de diferença e saberes formativos possíveis, diante do surpreendente, do oportuno e do inesperado.



homogeneizações que há séculos fazem do currículo uma máquina de pasteurização, hierarquização e exclusão.

Para além do nível sociotécnico, as questões curriculares aqui ponderadas demandam a formação ética, política, estética e cultural do sujeito, onde os conhecimentos das ciências vão, necessariamente, se articular com as experiências dos atores curriculantes, aqueles que, segundo Macedo (2013), em alguma medida, contribuem com a criação e qualificação dos atos de currículo. Para o autor, seja a mãe de um aluno que busca informações sobre os conteúdos ensinados ao filho, seja o professor que avalia a pertinência dos assuntos, seja o aluno que indaga a relevância das matérias ou o especialista que conduz as grandes políticas de currículo, são todos, sem exceção, curriculantes e instituintes dos atos de currículo.

Desse modo, entendemos que a legitimação do currículo pelas instâncias científicas e acadêmicas é insuficiente, posto que os atos de currículo instituem movimentos interativos e relacionais que se deslocam para o processo cotidiano de construção e invenção. Por isso, vislumbramos o estabelecimento do campo curricular ao passo que os saberes são implementados, organizados e avaliados. Através deste fluxo de saberes, obtendo aportes que embasem a mediação como processo capaz de qualificar o outro, o processo formativo ocorre se, e somente se, o outro relate e revele sobre os seus singulares processos de aprendizagem (MACEDO, 2013).

Acrescentamos que um ato de currículo não é, por si só, formativo, uma vez que nem todo conteúdo de saber é legítimo. De outro modo, exige-se que, para tal, os atores se reconheçam nos saberes propostos pelo processo formacional, isto é, “a formação é irremediavelmente do âmbito da experiência de quem, como sujeito social, encontra-se na aventura pensada que é aprender, subjetivando-a, valorando-a. Até porque, sempre, para alguém, em algum lugar, nem toda aprendizagem é boa” (MACEDO, 2013, p.43).



Ao inserirmos os debates que permeiam os atos de currículo na cibercultura, concordamos com Santos e Weber (2013) ao afirmarem que esta cultura contemporânea revela diversas formas de se estar no ciberespaço com o que é próprio do humano: valores e crenças, bem como as suas técnicas, práticas, atitudes e navegações. As expressões utilizadas na Internet são expressões dos próprios sujeitos, com todas as contradições da sua realidade. As tecnologias digitais conectadas em rede não são atores independentes e isolados da sociedade e da cultura, “o ser humano não pode estar separado de seu ambiente material, por meio do qual atribui sentidos à sua vida cotidiana” (SANTOS; WEBER, 2013, p. 43).

A cibercultura estimula a instituição de atos de currículo através de novas possibilidades educacionais, onde a nova cultura digital pode facilitar a exploração de inúmeras dimensões dentro do contexto de uma aprendizagem flexível, interativa, autônoma e colaborativa. Neste sentido, a percepção de atos de currículo revela o currículo como um processo vivenciado e não como produto acabado, uma obra aberta realizada na experiência, no acontecimento e na temporalidade. A complexidade do mundo contemporâneo e os impactos provocados pela nova cultura digital expõe a necessidade de uma abordagem multirreferencial do currículo à medida em que este currículo se constitui por entre as ações dos praticantes culturais, conectados, plurais e em movimento. Santos e Weber (2013) compreendem que:

a cultura contemporânea vem impulsionando o surgimento de novas possibilidades educacionais a partir das tecnologias digitais em rede associadas aos usos dos dispositivos móveis, provocando mudanças em relação ao paradigma de *aprendizagemensino*<sup>13</sup>. Essas possibilidades educacionais se fazem sentir tanto na modalidade presencial física quanto na modalidade online. Desenvolver práticas educativas associadas às tecnologias digitais em rede é um desafio que se coloca, uma vez que ter acesso a essas tecnologias não é suficiente, é preciso saber como usá-las para promover situações de *aprendizagemensino* (SANTOS; WEBER, 2013, p. 44).

---

<sup>13</sup> “Utilizaremos a expressão *aprendizagemensino*, a partir do referencial teórico de Alves, numa tentativa de superar as dicotomias instituídas pela ciência moderna” (SANTOS; WEBER, 2013, p. 44)

Na busca por atos de currículo mediado pelas tecnologias digitais no contexto de cultura digital conectada em rede, observamos a sua potencialidade no desenvolvimento e facilitação de formas colaborativas e interativas nos processos educativos, aproximando a prática pedagógica de modos contemporâneos de sociabilidade e aliando dispositivos midiáticos e hipertextuais à construção crítica do conhecimento. Assim, o desenho didático em atos de currículo demanda uma atuação docente que seja capaz de mediar e estimular a participação ativa do educando através da interatividade e a colaboração, práticas estimuladoras da co-criação.

A aprendizagem colaborativa, segundo Torres, Alcântara e Irala (2004), é uma estratégia de ensino que incentiva e encoraja a participação ativa dos atores no processo de ensino-aprendizagem. É um conjunto de abordagens educacionais em que o conhecimento é o resultado coletivo de um consenso entre os membros de uma comunidade, entendimento alcançado pelas conversas, trocadas e trabalhos coletivos. Para os autores, o sucesso de uma proposta de aprendizagem colaborativa exige que as atividades sejam planejadas com a intenção de provocar rupturas e desafiar os educandos, estimulando-os a formarem uma comunidade de aprendizagem reflexiva e coesiva.

Segundo Torres, (2007 apud CARVALHO, 2015) a aprendizagem colaborativa é uma metodologia de aprendizagem em que os atores envolvidos aprendem mutuamente e cocriam o conhecimento através do trabalho em grupo e pela troca entre os pares. A colaboração é designada como as atividades de um grupo com um objetivo em comum, demandando a continuidade das trocas, o trabalho coletivo e a constância da coordenação. Segundo a autora, a colaboração é originada a partir de dois postulados: “de um lado, da rejeição ao autoritarismo à condução pedagógica com motivação hierárquica, unilateral; de outro, trata-se de concretizar uma socialização não

só pela aprendizagem, mas principalmente na aprendizagem” (TORRES, 2007 apud CARVALHO, 2015, p. 43)

Para além da colaboração, a comunicação na cibercultura é interativa. Lévy (1999) afirma que a interatividade surge com a interação do conteúdo mediado por um transmissor informativo. Para o autor, a interação pode se dar de várias formas: na troca de informações por meio das ligações telefônicas, por exemplo, a interação é bilateral, as trocas ocorrem em tempo real e integral, organizando e reorganizando o processo da comunicação de forma simultânea. Hoje, com o avanço das tecnologias digitais, principalmente com a internet, podemos falar em múltiplas formas de interação.

Nesta seara, Mammede-Neves e Duarte (2008) contribuem ao afirmarem que a interação e a colaboração são conceitos que se entrecruzam. A interação é a condição *sine qua non* para a colaboração. Segundo os autores, a interação é o conjunto das ações e relações entre os membros de um grupo ou entre os grupos de uma comunidade. Embora a interação pressuponha o diálogo, nem sempre resulta em colaboração, pois para esta existir, precisa extrapolar a própria interação através das trocas e influências recíprocas, compartilhando interesses numa mesma direção.

Cabe pontuar que, ao falarmos em atos de currículo no contexto da cibercultura, interação e colaboração, a mobilidade ubíqua emerge como grande potencializadora através da democratização do acesso à informação, facilitação dos usos, construção de saberes abertos, conectados e coletivos. Neste sentido, Santos (2019), expressa a potência dos aparelhos celulares para a mobilidade ubíqua:

Para além da mobilidade dos computadores, a exemplo dos palmtops, laptops, notebooks e netbooks, contamos com uma infinidade de celulares inteligentes, smartphones, permitindo acesso ao ciberespaço (...) Esses celulares não são meros telefones. Num mesmo dispositivo móvel, contamos com a convergência de interfaces e linguagens que permitem produzir,

editar e compartilhar em rede textos, sons, imagens (estáticas e dinâmicas – aqui destacamos os vídeos com as tecnologias strimers) que se tornam voláteis, pois circulam e viajam pelo mundo enquanto seus autores e interlocutores movimentam-se fisicamente com seus corpos pelo espaço urbano. (SANTOS, 2019, p. 37-38).

Para Santos (2019), o avanço das tecnologias digitais, desde o desktop ao tablet e celulares, vem favorecendo a autoria dos usuários e a exploração das capacidades interativas do ciberespaço, bem como o maior fortalecimento da sociedade conectada em rede através da flexibilidade fornecida pelos novos aparatos tecnológicos.

### **Problemáticas reveladas no cenário contemporâneo**

Decerto, são legítimos e necessários os debates que contornam os usos das tecnologias digitais na educação e buscam conferir autenticidade aos processos de inovação como marca do cenário histórico recente. Como cultura insurgente, a cibercultura está imbricada nas conexões em rede e no reconhecimento da mobilidade, apresentando-se como potencializadora de um modelo de ensino e aprendizagem sincronizados com a contemporaneidade. Contudo, articular a educação com os meios inovadores atuais, muitas vezes concebidos como antagônicos às práticas precedentes, exige-nos um posicionamento ideológico crítico que defenda uma educação igualitária e de qualidade, fomentadora da autonomia, da criatividade e da emancipação. Desta forma, visando situar o contexto em que as nossas ideias coabitam, evidenciar a urgência do letramento digital crítico e negar qualquer vislumbre de ideais utópicos, iniciaremos esta seção com contextualizações e posicionamentos críticos, inclusive, reconhecendo os rastros da pandemia de Covid-19, que vem descortinando realidades já sabidas, mas deveras camufladas.

Inicialmente, cabe salientar a ineficiência de discursos fragmentados que, como herança histórica do pensamento positivista, produzem visões estancadas pelo maniqueísmo, cercadas de posicionamentos descontextualizados e tendenciosos a tratarem as tecnologias digitais como salvadoras ou destruidoras da educação. Distanciando desta ideia, Lemos (2003) compreende que as percepções dualistas no prisma do *bom versus ruim* paralisam os discursos, uma vez que criam pessimismos extremos e, noutra ponta, otimismo extremos. O que importa é impedir a disseminação do olhar enrijecido sobre o futuro e vislumbrar as inúmeras potencialidades e negatividades que emergem nos usos das tecnologias contemporâneas em contextos diversos. Para o autor, “devemos nos concentrar nas diversas oportunidades que se abrem e desconstruirmos discursos alicerçados em preceitos que não se comprovam nas atuais estruturas técnico sociais contemporâneas” (LEMOS, 2003, p. 12).

É inegável que as tecnologias digitais abriram portas nunca dantes vistas para melhorias na vida em sociedade, para a qualidade de vida proporcionada pelos acessos à informação, para a autonomia na busca pelo conhecimento e para o estímulo na comunicação e colaboração entre os sujeitos. Contudo, um grande desafio que se apresenta como quimera a este novo milênio e vem suscitando diversas discussões na comunidade acadêmica, é a inclusão/exclusão digital<sup>14</sup>. No centro deste debate, Bonilla e Oliveira (2011, p. 24) fazem algumas provocações: “Treinar pessoas para o uso dos recursos tecnológicos de comunicação digital seria inclusão digital? Para alguns autores, tais iniciativas não seriam suficientes para incluir digitalmente. Democratizar o acesso a tais tecnologias seria, então, incluir digitalmente?”

---

<sup>14</sup> Democratização dos acessos às tecnologias em vista de torná-la acessível ao maior número de pessoa.

Segundo Costa (2011), o desafio expresso na inclusão/exclusão digital está na necessidade de confrontar a herança da injustiça social, que despreza uma grande parte da população, colocando-a à margem das condições mínimas de cidadania. Nessa medida, a exclusão digital que se mostra nos dias atuais explicita muitas outras exclusões já vivenciadas por essa grande parte excluída da população.

Outro grande e relevante problema que deve ser levado em consideração nos estudos sobre os impactos das tecnologias digitais na educação é que a nova fase da cultura digital tem sido regida pela interferência massiva de grandes corporações que, munidas de vasto poder de influência global, inferem significados na vida cotidiana dos sujeitos (e, nisso, incluímos os contornos educacionais). Segundo Lemos (2019), a ampla “Plataformização”, “Dataficação” e “Performatividade Algorítmica” da sociedade vem criando drásticas rachaduras nos ideais da cibercultura: liberdade, emancipação e conhecimento são potenciais dos espaços virtuais que têm sido alvo de interesse e especulação algorítmica. Desta forma, o tripé tratado por Lemos vem garimpando as ações dos indivíduos através de grandes centros de processamento de dados e influenciando os comportamentos, as tendências e as ideias a partir de uma lógica algorítmica capaz de induzir engajamentos e intensificar a dependência das plataformas. Para o autor, é necessário quebrar o monopólio conhecido como *Big Five*, as cinco grandes empresas que hoje se nutrem deste sistema: *Google, Amazon, Facebook, Apple e Microsoft* (GAFAM).

Para Pretto (2013), o sistema formal de educação, desde a educação infantil até a pós-graduação, vivencia uma invasão dessa nova cultura tecnológica. O novo modelo educacional, ante esta nova cultura digital, precisa ser pensado para contemplar a multiplicidade de visões de mundo, dentro de uma perspectiva mais integral, trabalhando na direção de formar o ser humano programador da produção, e não na perspectiva de treinar uma máquina

pronta e acabada. Desta forma, norteadas pela propensão de andar em consonância e participação com esse novo mundo em construção, as transformações dos sistemas educacionais precisam ocorrer com olhares para processos formativos que ultrapassam o aperfeiçoamento da mão de obra barata, se posicionando para a formação de um ser humano que vive plenamente esse mundo da comunicação.

As reflexões teóricas que vinha realizando sobre o mundo contemporâneo e o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação foram indicando que refletir sobre a educação neste mundo era também refletir sobre a necessidade de uma maior aproximação entre a educação e a comunicação (PRETTO, 2013, p.157).

Ao pensarmos nos meios e formas em que os artefatos tecnológicos vêm adentrando, de forma errônea, os sistemas educacionais como soluções estanques para os problemas que adensam os processos de ensino e aprendizagem, Pinheiro, Rosa e Bonilla (2012) declaram que, a medida em que os modelos educacionais não dão voz às comunidades escolares, posicionam os atores educacionais como meros consumidores passivos. Desta forma, ao passo em que as políticas de produção e distribuição de artefatos digitais, ditos educacionais, assumem o papel detentor das decisões, acabam por estimular a mera reprodução de conteúdo em detrimento da criatividade, corroborando com a verticalização do conhecimento, e, principalmente, na castração da diversidade, heterogeneidade e complexidade dos contextos de ensino-aprendizagem.

Entendemos que ao pedagogizar determinado equipamento, rotulando-o como educacional, não oferecendo a possibilidade de participação, acréscimos, modificações e interferências, tanto em sua gênese quanto no decorrer da sua utilização, parte-se do pressuposto de que somente aquele dispositivo, com o seu conteúdo instalado, tem a capacidade de educar e que nada fora deste contexto o fará. Neste caso, o equipamento é que

determina o que pode e o que não pode ser ensinado, o que se constitui num equívoco para uma educação que considere relevantes os aspectos culturais da sociedade onde está inserida, bem como a diversidade e heterogeneidade dos aprendizes (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012, p. 122).

Neste sentido, as decisões que amparam a escolha dos artefatos tecnológicos e os movimentos de incentivo aos usos das tecnologias nos espaços educacionais devem transpor os limites impostos pelas lógicas do mercado que, amparadas em concepções pedagógicas pouco produtivas, não privilegiem a liberdade, a colaboração e a criação. Portanto, intencionando cercar e dar conta dos desafios impostos pelas realidades contemporâneas, em vista do uso aberto e dinâmico das tecnologias digitais na educação, é fundamental transformar professores e alunos em atores ativos do processo educacional, “e isso não será possível enquanto não tivermos professores qualificados, tanto tecnicamente quanto politicamente.” (PINHEIRO; ROSA; BONILLA, 2012, p. 122).

Outra problemática muito relevante é evidenciada num dossiê Cultura digital e Educação, coleção de onze artigos que desenvolvem as questões pertinentes ao conjunto de práticas, costumes e formas de interação social na educação através dos recursos tecnológicos digitais, como a internet e as tecnologias digitais de informação e comunicação. Acerca dos desafios e possibilidades da cultura digital e educação, Brito e Costa (2020) apontam um aumento na oferta de artefatos tecnológicos e *kits* milagrosos como soluções salvadoras para a escola atual. “Há uma grande necessidade de se desassociar o entendimento dos termo tecnologia de objeto, de um simples instrumento tão difundido pela sociedade capitalista que cultua a mercadoria como principal meio de ascensão” BRITO (2006 apud BRITO; COSTA, 2020, p. 3). Para a autora, estas tecnologias estão sendo operadas para manter os antigos modelos de educação que insistem numa lógica de fornecimento da informação.



A dependência digital é outro revés de extrema relevância nos dias atuais. Segundo Azevedo et al. (2016), a dependência pelo uso excessivo da Internet é caracterizada como uma inabilidade do sujeito para reprimir e controlar os impulsos pela conectividade, gerando desconforto e sentimento de culpa. Inicialmente, os comportamentos compulsivos podem gerar alívio da tensão provocada pela ansiedade, depressão ou pela falta de habilidade social. Entretanto, os mesmos comportamentos trazem significativos efeitos negativos sobre o estado psicológico e fisiológico do sujeito, tais como: “alterações do ciclo vigília/sono, problemas relacionados às relações interpessoais, profissionais, sexuais entre outras” (AZEVEDO et al., 2016, p. 2)

Distante de serem findados, os problemas aqui apresentados revelam a necessidade de um posicionamento crítico diante dos usos das tecnologias digitais da vida em sociedade. Na educação, em especial, ao lidarmos com processos de subjetividade e individualidade, mostra-se imprescindível a necessidade de posicionamentos capazes de reestabelecer o papel da tecnologia, compreendo-a como meio facilitador dos processos educacionais, e não a sua finalidade.

### **A urgência do letramento digital crítico**

As questões tratadas até aqui abrem-se para os debates que tratam a urgência do letramento digital crítico, meio pelo qual os atores curriculantes podem usufruir das potencialidades da cibercultura com senso crítico, e não somente no que tange o domínio técnico dos aparatos tecnológicos em expansão. É fato que a cibercultura e a nova era tecnológica potencializaram o acesso ao conhecimento e à informação, viabilizando o surgimento de outros tipos de letramentos. As novas formas interativas e colaborativas que os indivíduos começaram a desenvolver com o hipertexto estabeleceram outras

possibilidades e composições da linguagem diante da cultura digital, expandindo a sua relação com a pluralidade das novas mídias e gêneros textuais presentes na cultura contemporânea, fato que, inclusive, propiciou novas e ricas descobertas para o campo da linguagem.

No contexto educacional, Silva, Santana e Anecleto (2019) afirmam que o grande volume de informações que a sociedade contemporânea tem acesso, especialmente aquelas provindas do ciberespaço, evidencia a necessidade de compreender o modo como o leitor, em formação, seleciona e recebe tais informações. Para os autores, os leitores devem ir além da construção linear dos significados através de um letramento crítico, inclusive em relação aos múltiplos gêneros discursivos existentes no espaço digital. Assim, torna-se urgente a discussão sobre a formação de um ciberleitor, que tenha condições de desenvolver sentidos a partir da convergência das múltiplas linguagens que se efetivam no hipertexto (SANTAELLA, 2004 apud SILVA; SANTANA; ANECLETO, 2019), de forma crítica, reflexiva e autônoma.

Trata-se, na verdade, de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexos pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão. Enfim, o que se tem aí é um universo novo que parece realizar o sonho ou alucinação borgiana da biblioteca de Babel, uma biblioteca virtual, mas que funciona como promessa eterna de se tornar real a cada "clique" do mouse (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Neste sentido, analisando o surgimento desse novo leitor, o hiperleitor, pleno de autonomia e capaz de estabelecer posicionamentos críticos diante do mundo e da palavra, percebe-se que esse é integrado ao leitor ubíquo e imersivo, capaz de transitar por entre diferentes linguagens. Para a autora, esse leitor é implicado no mundo virtual e é capaz de se adaptar às novas estruturas do ambiente multissemiótico de leitura e de escrita. É o leitor hábil nos usos das tecnologias; faz leituras fragmentadas no ciberespaço, e transita

transitando pelas diversas possibilidades de navegação (SANTAELLA, 2004 apud DIAS; ANECLETO, 2020).

Motta (2008) contribui ao afirmar que a consciência crítica pode ser desenvolvida através do letramento crítico que, segundo a autora:

encoraja o aluno a pensar por si próprio, explorando e negociando significados a partir de situações significativas para o aluno. (...) a abordagem do letramento crítico é o melhor caminho para se expandir o horizonte dos jovens, bem como suas habilidades lingüísticas para negociação de significados possíveis em diferentes situações de comunicação e também possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade (MOTTA, 2008, p. 14).

Diante dessa forma crítica de construir o conhecimento através das múltiplas formas de linguagem, inclusive da linguagem digital, o sujeito é exposto ao diálogo com gêneros discursivos híbridos, como as mensagens de texto via telefone celular, videoconferências, sites/aplicativos para conversa, troca de e-mails e aulas virtuais. Neste sentido, uma das consequências da mídia digital é a diluição de fronteiras enrijecidas entre a oralidade e a escrita, provocando o surgimento de tais gêneros híbridos, provocando a capacidade leitora de quem os acessa (TAKAKI, 2012).

Pinheiro & Pinheiro (2021) afirmam que o amplo e constante uso das ferramentas tecnológicas digitais no interior da escola, possibilita e demanda a tarefa de estimular a reflexão e de fornecer instrumentos analíticos acerca das interações no ambiente digital. Desta forma, o educando poderá desenvolver o seu protagonismo como, não somente consumidor, mas produtor de conteúdo *online*. Para os autores, não basta que os usuários desenvolvam somente o domínio com as ferramentas (saber fazer), mas eles devem buscar uma compreensão crítica ou cultural que “engloba tanto a compreensão mais aprofundada do funcionamento de um sistema (ou textos, discursos) (...), quanto a necessidade de questionar certas relações de domínio e de interesses relacionados aos usos desses sistemas” (PINHEIRO; PINHEIRO, 2021, p. 5).

Agredando ao debate, Dias e Aneclcto (2020) acrescentam que, diante da marcante presença da mobilidade ubíqua e da nova dinâmica do mundo contemporâneo, não é mais possível pensar numa formação baseada em currículos limitados às exigências escolares prescritivas. Urge a busca pela formação de leitores que atendam às demandas desse novo contexto de múltiplas linguagens, capazes de absorver e processar a expansão dos canais de acesso ao conhecimento, a interação e o fortalecimento da troca de experiências provocados pelas conexões na nova cultura digital (DIAS; ANECLETO, 2020).

### **Considerações Finais**

Tendo como objetivo analisar a importância do letramento digital crítico no contexto da cibercultura e na perspectiva dos atos de currículo, a literatura analisada nesta pesquisa revelou que o domínio meramente técnico dos aparatos tecnológicos não proporciona a formação do educando, bem como não estimula a sua criatividade, curiosidade, autonomia e espírito inovador. Destarte, para além do domínio da ferramenta tecnológica, a educação como atos de currículo deve estimular a busca por uma compreensão crítica acerca de todos os processos vivenciados pelos atores curriculantes.

Observa-se atualmente no campo do currículo que, embora permeado por demandas concretas iminentes da complexidade contemporânea, as estruturas curriculares permanecem enrijecidas e estáveis, revelando a sua insuficiência em responder e dialogar com as novas necessidades educativas de um mundo conectado em rede. As novas tecnologias digitais de informação e comunicação, em especial àquelas consonantes com a mobilidade, vêm permitido a criação de novos padrões de comunicação, amplificando os canais

de acesso à informação e demandando estruturas mais participativas e dialógicas.

Neste sentido, as novas tecnologias digitais baseadas na mobilidade ubíqua são, inequivocamente, potencializadoras de uma educação consonante com as demandas atuais. Entretanto, embora os processos educativos tenham sido amplamente beneficiados com as potencialidades do digital em rede e das relações estabelecidas na cibercultura, observa-se problemas que acabam por exigir constantes posicionamentos críticos de todos os atores envolvidos no processo. A exclusão digital, a manipulação de dados pelas grandes plataformas, a dependência digital e os pacotes tecnológicos milagrosos foram alguns dos problemas evidenciados neste artigo e que endossam a necessidade de um letramento digital crítico que extrapole o uso das ferramentas e a exploração do hipertexto.

É inserido neste cenário que o letramento digital crítico se mostrar fundamental para a educação, visto a sua capacidade de contribuir na formação crítica e reflexiva afetam, não somente nos debates que permeiam o uso saudável e ético das tecnologias digitais, como também para a seleção de conteúdos apropriados e a provocação para posicionamentos ideológicos/políticos. Dessa forma, almeja-se o rompimento do currículo baseado no processo de letramentos verticalizados, que desestimulam os posicionamentos críticos da própria prática, desconsiderando as características individuais dos sujeitos e o potencial dos ambientes informais (marca pujante do ciberespaço).

Muito embora grande parte da literatura encontrada nesta pesquisa trate o letramento digital crítico na perspectiva do aluno ciberleitor ou hiperleitor, pontua-se aqui a necessidade de transcendê-la, visto que todos os atores educacionais envolvidos com as questões curriculares, não somente o aluno, ao exercerem o papel ativo na utilização das tecnologias, estão sujeitos

às eventuais manipulações e domínios do sistema. Além disso, o letramento digital crítico deve ultrapassar os limites da leitura prescritiva no currículo vigente, abrindo-se para a leitura de mundo<sup>15</sup>, aquela que desenvolve e valoriza os sentidos e a realidade vivida pelo sujeito de forma ampla, perscrutando as múltiplas e complexas esferas da vida por meio da multirreferencialidade e da interdisciplinaridade.

## Referências

AZEVEDO, Jefferson Cabral; NASCIMENTO, Giovane do; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; GUIMARÊS, Décio Nascimento. Dependência digital: processos cognitivos e diagnóstico. **IX Simpósio Nacional ABCiber**. Anais. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo - SP, 2016. Disponível em: [https://abciber.org.br/anaiseletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/dependencia\\_digital\\_processos\\_cognitivos\\_e\\_diagnostico\\_jefferson\\_cabral\\_azevedo.pdf](https://abciber.org.br/anaiseletronicos/wp-content/uploads/2016/trabalhos/dependencia_digital_processos_cognitivos_e_diagnostico_jefferson_cabral_azevedo.pdf) Acessado em: 21 fev. 2022

BONILLA, Maria Helena Silveira Bonilla; OLIVEIRA, Paulo Cezar Souza de. Inclusão digital: ambiguidades em curso. In: BONILLA, Maria Helena Silveira.; PRETTO, Nelson De Luca. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea** Salvador: EDUFBA, 2011. v.2

BRITO, Glaucia da Silva Brito; COSTA, Maria Luísa Furlan. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, pp. 01-07, 2020.

COSTA, L. F. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Org.). **Inclusão digital: polêmica contemporânea** Salvador: EDUFBA, 2011. v.2

CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Atos de currículo na educação online**. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10681> Acessado em: 21/01/2022.

---

<sup>15</sup> Aqui, fazemos referência à leitura de mundo proposta por Paulo Freire. Para o autor, a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989).

DIAS, Geisa Araujo; ANECLETO, Úrsula Cunha. Letramento digital crítico: a voz do hiperleitor nas narrativas orais aplicadas ao role play game digital. **Interfaces Científicas Educação**, v. 10, n. 2, p. 37-49, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8664> Acessado em: 22 mar. 2022

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (orgs). Olhares sobre a Cibercultura. Sulina, Porto Alegre, 2003, p. 11-23

LEMOS, André. **Os desafios atuais da Cibercultura**. In: Jornal Correio do Povo, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://www.lab404.ufba.br/os-desafios-atuais-da-cibercultura/> Acessado em: 12 set 2021.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Formacce**: tempospaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa. (orgs.). Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas. Salvador: Edufba, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 104 – Especial, p. 769-789, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Lwjpl4tFjwWHBYyrjvSKmFF/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 15 fev. 2022.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.** 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf> Acessado em: 22 mar. 2022.

PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro:** educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador-BA: EDUFBA, 2013.

PINHEIRO, Daniel; ROSA, Harlei; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Pedagogização dos artefatos tecnológicos:** uma análise a partir do programa UCA. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; BOHADANA, Estrella D'Alva Benanion; TORNAGHI, Alberto José da Costa (Orgs.). Educação e tecnologia: parcerias. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2012, p. 109-124.

PINHEIRO, Regina Cláudia; PINHEIRO, Bruna Maele Girão Nobre. (2021). Dimensões crítica e ética nas práticas de letramento digital em um jogo educativo digital. **DELTA.** 37(2), p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/KfzzVJSXzNyslp5ccKfj7ND/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 29 mar. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. A criação de atos de currículo no contexto de espaços intersticiais. TECCOGS: **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, v. 7, p. 41-60, 2013.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Jeane Souza de Jesus Silva. SANTANA, Neidson Dionísio Freitas de. ANECLETO, Úrsula Cunha. Letramento digital crítico e formação do leitor na cultura digital: algumas considerações. **Hipertextus Revista Digital**, v. 20, n. 1, p. 26-36, Jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247989> Acessado em: 28 mar. 2022.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de Letramentos Críticos para inglês instrumental. **RBLA**, v. 12, n. 04, p. 971-996, 2012.



TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Uma Proposta de Aprendizagem Colaborativa para o Processo Ensino Aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13, p.129-145, set./dez.2004.

### Sobre os(as) autores(as):



#### **Me. ROGÉRIO GUSMÃO**

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro dos Grupos de Pesquisa: GELFORPE/CNPq/UESB (Grupo de estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas), GPLITE/CNPq/UESB (Linguagens, Tecnologias e Educação) e MESCLAS/CNPq/UFRB (Memória, Espaço e Cultura).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4507615453236256>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5067-5012>

E-mail: [rogeriogusmao182@gmail.com](mailto:rogeriogusmao182@gmail.com)



#### **Me. IGOR TAIRONE RAMOS DOS SANTOS**

Doutorando em Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA; Bolsista FAPESB; Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE; Grupo de Pesquisa de que faz parte; Membro do GELFORPE/CNPq (Grupo de Estudos em Linguagem Formação de Professores e Práticas Educativas). Membro do GEC (Grupo de Estudos em Educação, Comunicação e Tecnologias), Membro do GEPEDDECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2160918640884254>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1796-2401>

E-mail: [igortairone.ufba@gmail.com](mailto:igortairone.ufba@gmail.com)



#### **DRA. 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/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). 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](mailto:denise.brito@uesb.edu.br)

Práticas de  
ensino-aprendiza  
gem: uma  
proposta de sala  
de aula invertida  
em língua  
portuguesa.

CAPÍTULO

06

Hildacy da Silva Mota Dias  
Alice Vasconcelos Silva  
Dra. Denise Aparecida Brito Barreto





## Práticas de ensino-aprendizagem: uma proposta de sala de aula invertida em língua portuguesa.

Neste artigo objetivamos compreender as metodologias ativas de aprendizagem, mais especificamente, a sala de aula invertida. Nessa metodologia, o educando tem contato com o conteúdo escolar antes de estar na sala de aula. Sendo assim, pretendemos abordar a importância das metodologias ativas no trabalho com a sala de aula invertida, mediada por tecnologias digitais e, sobretudo: (i) Analisar práticas de metodologias ativas, tendo em vista a sala de aula invertida como uma proposta de trabalho; (ii) Relatar a experiência vivenciada com a aplicação da sala de aula invertida na disciplina de Língua Portuguesa. Tivemos como lócus a cidade de Jaguaquara, estado da Bahia, onde contactamos o Colégio Batista Taylor-Egídio na figura do diretor, para que nos fosse permitido realizar nossa pesquisa em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Para fundamentar este artigo, utilizamos os pressupostos teóricos de Bacich; Moran (2018), Freire (1987), (2011), Rojo (2012), Bacich; Neto; Trevisani (2015), entre outros, cujos trabalhos abordam tanto a educação quanto as tecnologias digitais aplicadas às práticas educativas, que são utilizadas para potencializar as práticas de ensino-aprendizagem.

**Hildacy da Silva Mota Dias**  
**Alice Vasconcelos Silva**  
**Denise Aparecida Brito Barreto**



### Considerações Iniciais

As tecnologias transformam, consideravelmente, a rotina e o convívio das pessoas, interferindo também nas relações de trabalho, de consumo e de

cultura. As culturas de informações são canais que visam informar e ao mesmo tempo apresentam-se como recursos de conhecimento. Tendo em vista os avanços tecnológicos e o contexto em que a sociedade está inserida, as tecnologias também se configuram como grandes aliadas da educação, pois conseguem atrair e entreter crianças, adolescentes e adultos. Diante disso, faz-se necessário repensar as práticas educativas e rever a estrutura da sala de aula convencional, a qual todos estão habituados, a partir de conceitos que objetivam tornar o discente um agente ativo de sua aprendizagem e o protagonista do seu conhecimento. Sabemos que, para isso, o professor precisa se apropriar de modelos que promovam essa autonomia.

A respeito das relações humanas que perpassam o uso de tecnologias diversas, é notável que os avanços científicos e tecnológicos alcançados pela humanidade também refletiram na necessidade de criar novos meios comunicativos, e estes, segundo Casaroli e Peruzzulo (2008, p. 65), “[...] podem ser compreendidos como respostas às necessidades humanas e resultantes do desenvolvimento tecnológico das sociedades”. Dessa forma, de acordo com Lemos (2009), o comunicar está associado e relacionado à ideia de mobilidade, ou seja, à movimentação de informações, de relações etc, que constrói uma conexão entre espaços e entre distâncias. Ademais, Lemos (2009, p. 28) afirma que “A comunicação implica movimento de informação e movimento social: saída de si no diálogo com o outro e fluxo de mensagens carregadas por diversos suportes”. Sendo assim, é possível perceber o impacto dessa relação comunicativa nas diversas situações da vida humana, bem como a complexa gama de questões sociais que interferem e contribuem com essa relação.

Acreditamos que essa discussão seja relevante aos dias atuais com a aplicação das metodologias ativas, principalmente com a sala de aula invertida. Segundo Moran (2018), com a ampliação da sala de aula é possível transformar espaços não convencionais em sala de aula, como ambientes cibernéticos, por

exemplo. Para isso, é evidente que se faz necessário haver uma reconfiguração do que se entende por sala de aula, tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Como o próprio nome indica, a sala de aula invertida trata-se de inverter a lógica tradicional de ensino, na qual o aluno recebe o conteúdo através da exposição docente. Nesse modelo de sala de aula, o educando antecipa o contato com o conteúdo, utilizando ou não as tecnologias digitais. Dessa maneira, a personalização da aprendizagem se evidencia quando os discentes apontam seus interesses na elaboração dos materiais. Além disso, esses sujeitos são incentivados a trabalharem em equipes, de forma colaborativa, tendo o docente como mediador na realização de suas atividades. Nesse contexto, é válido ressaltar que, de acordo com Bergmann e Jonathan (2018, p. 73):

A sala de aula invertida pode oferecer aos alunos mais tempo para criar o próprio conteúdo. Os estudantes, hoje, dispõem de ampla variedade de meios para criar conteúdo e para demonstrar a compreensão de vários tópicos. Podem postar em blogs, produzir vídeos, criar podcasts e gerar muitos produtos educacionais diferentes, que os ajudam a construir o próprio conhecimento. Consideramos muito importante o conteúdo criado pelos alunos.

Diante desse modelo de prática educativa, é notório que sua utilização decorre na antecipação do conteúdo e na otimização do tempo em sala de aula. O tempo que seria investido na abordagem do conteúdo passa a ser destinado à interação entre professor e aluno, o que se torna positivo para ambos: o professor não precisa mais se desgastar com exposições de conteúdos que nem sempre despertam o interesse dos alunos, e o discente exercita a aprendizagem à sua maneira, sendo o protagonista do seu conhecimento.

Assim, com base no que foi exposto, pretendemos com este artigo realizar uma breve discussão a respeito das metodologias ativas de aprendizagem, tendo como foco a sala de aula invertida, bem como a

importância dessa metodologia e de sua mediação por tecnologias digitais. Ademais, temos como objetivo relatar uma experiência vivenciada com a aplicação da sala de aula invertida na disciplina de Língua Portuguesa. A experiência em questão ocorreu no Colégio Batista Taylor-Egídio, localizado na cidade de Jaguaquara, estado da Bahia, onde realizamos a pesquisa em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

### **Abordagem Metodológica**

Este trabalho está metodologicamente pautado na pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica, pois ao mesmo tempo em que afeta também é afetada pela relação ensino-aprendizagem. Assim, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 123), “[...] as pesquisas qualitativas também podem se beneficiar das informações derivadas das análises de rede, mais propriamente do componente normativo que se constitui em decorrência dos vínculos entre os indivíduos”. Para a autora, a pesquisa qualitativa inclui-se no âmbito dos interpretativistas. Desse modo, é no método etnográfico que a pesquisa qualitativa encontra meios que mostram realidades implícitas, inseridas no cotidiano, nem sempre visíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações.

Esta pesquisa, em seu teor qualitativo, fundamenta-se também em Minayo (2012), pelo fato desse tipo de análise empregar e possibilitar uma percepção mais compreensível e aguçada do objeto de observação e por proporcionar maiores aproximações entre os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, de acordo com Minayo (2012, p. 623):

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é

preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total.

Vale ressaltar que para essa compreensão é necessária uma discussão a respeito do ensino de Língua Portuguesa, dos desafios do processo de ensino-aprendizagem na formação dos sujeitos sociais e do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **O Ensino da Língua Portuguesa e os Desafios do Processo de Ensino-Aprendizagem**

O ensino de Língua Portuguesa como disciplina na educação básica, em especial na etapa do Ensino Médio, pode ser considerado essencial para a formação dos sujeitos sociais. Entretanto, embora essa disciplina esteja em constante estado de mudança por acompanhar o desenvolvimento linguístico do português, inúmeros desafios em ensinar-aprender Língua Portuguesa ainda persistem. Nessa perspectiva, tendo em vista a ampla quantidade de saberes que contemplam a disciplina em questão, dividida pelas áreas de Literatura, Gramática e Redação, além de envolver conhecimentos artísticos, históricos, culturais, sociais, entre outros, muitos docentes, apresentam notáveis dificuldades em abordar esses diversos saberes de modo que desperte o interesse dos discentes.

Diante disso, Dolz-Mestre e Hardmeyer (2016, p. 81) ressaltam o complexo trabalho do professor de línguas e os percalços que envolvem esse exercício:

Ter a linguagem e a língua como objetos de ensino e, ao mesmo tempo, instrumentos para o desenvolvimento de aprendizagens comunicativas e interacionais faz parte do trabalho do professor de línguas. O problema consiste, mais precisamente, em *o que ensinar* e *como desenvolver* o trabalho do professor.



Dentre os diversos materiais que se propõem a auxiliar o trabalho docente, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2019). De acordo com a própria resolução, a BNCC é um documento oficial e normativo que se propõe a definir quais são as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por alunos de todos os estados brasileiros ao longo da formação escolar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio. O documento visa promover igualdade e inclusão no sistema educacional, de modo que todos os discentes tenham uma base mínima de aprendizagens e experiências na escola.

Em relação à área de Linguagens, em especial à disciplina de Língua Portuguesa, a BNCC enfatiza e instrui os docentes a respeito da importância dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997) e da relevância em abordar em sala de aula as condições de produção e recepção de textos pertencentes a gêneros discursivos distintos que circulam nas mídias e nas esferas de atividade humana. Assim, o documento aborda os benefícios educacionais e interacionistas decorrentes do ensino de gêneros do discurso, mesmo que não seja feita uma devida referência aos estudos do pensador Mikhail Bakhtin. Esse autor é conhecido por ter se debruçado sobre o conceito de gêneros discursivos, que, segundo ele, são tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997), concretos e únicos, que refletem as condições e as finalidades de uma determinada atividade interlocutiva. Assim, compactuamos com Dias (2017, p. 233) quando afirma que “O professor de língua portuguesa deve ser alguém que esteja em constante busca para manter-se informado no que tange aos avanços das pesquisas linguísticas”.

Diante dessas discussões, é válido refletirmos a respeito do que seria a sala de aula invertida como metodologia ativa da aprendizagem e como ela nos ajudaria nas práxis.



## A Sala de Aula Invertida: Uma Metodologia Ativa de Aprendizagem

De acordo com Bacich e Moran (2018, p. 41), “metodologias ativas são procedimentos de ensino centrados nos estudantes que visam uma participação efetiva de modo flexível e interligado”. Ao aplicá-las, o aluno não permanece como um mero receptor de conhecimento, como afirma Freire (1987). O educando deixa de ser um consumidor para ser um construtor do seu conhecimento. Assim, dialogamos com Santos (2019, p. 49):

Não mais a prevalência da distribuição de informação para recepção solitária e em massa, mas a perspectiva da proposição complexa do conhecimento, da participação colaborativa dos participantes, dos atores da comunicação e da aprendizagem em redes que conectam conteúdos, pessoas e lugares físicos e *online*. *Laptops, tablets*, celulares conectados em rede mundial favorecem e potencializam essa dinâmica.

Além disso, ressaltamos que no livro *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*, dos autores Jon Bergmann e Aaron Sams, há uma reflexão sobre a aprendizagem, tendo especial destaque para um modelo de aprendizagem ativa, personalizada e ajustável a realidades diversas das escolas e dos membros da comunidade escolar. Em consonância com Bergmann e Jonathan (2018, p. 25), a educação atual segue o proposto desde a Revolução Industrial, em que propunha uma educação padronizada:

Os alunos são educados como em linha de montagem, para tornar eficiente a educação padronizada. Sentam-se em fileiras de carteiras bem arrumadas, devem ouvir um “especialista” na exposição de um tema e ainda precisam se lembrar das informações recebidas em um teste avaliativo. De alguma maneira, nesse ambiente, todos os alunos devem receber uma mesma educação. A debilidade do método tradicional é a de que nem todos os alunos chegam à sala de aula preparados para aprender.

Diante disso, é válido refletirmos sobre as vantagens da sala de aula invertida, que, de acordo com os autores supracitados, trata-se da inversão da sala de aula, em que estabelece um referencial aos estudantes e propõe uma educação personalizada e ajustável às necessidades individuais de cada educando. Ademais, com a aplicação da sala de aula invertida, o que é tradicionalmente feito em sala de aula passa a ser feito em casa, e o que seria feito em casa, passa a ser feito em sala de aula. Os educandos são orientados a assistirem vídeos, fazerem resumos, construir histórias em quadrinhos, criarem roteiros de vídeos, fazerem *podcasts*, criarem *posts* para as redes sociais, dentre várias outras possibilidades. Dessa maneira, os discentes acessam os conteúdos em casa, apropriam-se deles, e quando estão em sala de aula, dialogam sobre o que foi estudado.

Nesse modelo de trabalho, o tempo é reestruturado e a aprendizagem é personalizada, pois cada aluno segue seu próprio ritmo. Ao mencionarmos que o educando aprende de acordo com seu tempo, nos referimos à possibilidade de assistir, ler e reler o texto quantas vezes for necessário. Assim, corroboramos com Bergmann e Jonathan (2018, p. 87) quando afirmam que “o ritmo da aula se torna adequado às condições individuais, personalizando a aprendizagem”.

Ressaltamos que esse modelo traz benefícios para os discentes e docentes. Os discentes conseguem organizar melhor o seu tempo, além de poderem compreender melhor o que é estudado, levando em conta aqueles que apresentam dificuldades de assimilação dos conteúdos quando apresentados de forma convencional. Além disso, a sala de aula invertida aumenta a interação discente-docente, pois o discente tem a possibilidade de formular uma opinião ou ideia a respeito do conteúdo por tê-lo estudado em casa. Esse modelo também apresenta outros pontos positivos: possibilidade do docente conhecer melhor os seus educandos e promoção da interação entre

os discentes, em detrimento do incentivo ao trabalho em grupo. Dessa maneira, o docente deixa de ser apenas um expositor de conteúdos para ser um orientador de aprendizagem.

Percebemos que o processo de ensino-aprendizagem não acontece sem a interação, o convívio e a troca de experiências. Pensando dessa forma, é de grande importância que exista a conscientização do docente em relação ao seu papel, à sua postura e à sua visão no processo de ensino-aprendizagem. O docente precisa estar disposto a conhecer o discente e a entender suas necessidades em uma troca de experiências. Isso fará com que o educador seja visto como um facilitador desse processo.

De acordo com Bergmann e Jonathan (2018, p. 89), a sala de aula passa a ser entendida como espaços de aprendizagem:

O termo sala de aula tem muita carga semântica e sugere a conotação de professor como centro do processo. Evoca imagens do mestre diante dos pupilos, com um pedaço de giz na mão, vertendo conhecimento e sabedoria. Na sala de aula, o professor fala e os alunos escutam; o professor “ensina” e torce para que os alunos aprendam.

Para Freire (2011), na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o professor é o responsável por fazer do seu aluno um depositário, ao conceituá-lo como incapaz, no que se refere ao conhecimento. Assim, ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade é uma forma eficaz de incentivar a construção do conhecimento, pois é a partir daí que o discente terá a capacidade de compreender-se como um ser social.

### **Resultados e Discussão: A Aplicação da Sala de Aula Invertida**

A execução do trabalho que realizamos com a sala de aula invertida ocorreu no Colégio Batista Taylor-Egídio, situado na cidade de Jaguaquara.

Tendo em vista nossa formação em Letras, escolhemos a disciplina de Língua Portuguesa, e a turma em que atuamos é composta por 35 discentes do primeiro ano do Ensino Médio.

Em nossa experiência, os alunos utilizaram as tecnologias digitais que, por sua vez, têm seu uso adaptável às realidades de todos os envolvidos nessa pesquisa (docente e discentes). Desse modo, os discentes tiveram contato com os conteúdos através de atividades realizadas em ambientes domésticos, por meio de pesquisas e da elaboração de textos pertencentes a gêneros textuais e digitais, como *slides* e *vídeos*. Em sala de aula, com a presença do material construído por eles, o conteúdo foi compartilhado e todos os presentes interagiram e sanaram as suas dúvidas.

Na execução das aulas, propomos à turma que realizassem um trabalho individual sobre o tema Verbo, e a cada aluno foi designado um subtema dentro do tema principal supracitado. Cada discente assumiu a responsabilidade de construir e apresentar sua própria metodologia: utilizar slides ou vídeos curtos de até um minuto, chamados de *Nuggets*<sup>16</sup>, elaborados no Canva - plataforma de design gráfico que permite aos usuários a criação de infográficos, pôsteres e conteúdos visuais em geral -, ou em outra plataforma que eles escolhessem, como o *Instagram*<sup>17</sup>.

Vale salientar que essa comunicação exige letramentos específicos, assim, cabe ao docente criar situações de uso a partir do que já está normatizado pela Base Nacional Comum Curricular, que aborda o uso das tecnologias como possibilidades de desenvolvimento pedagógico. Desse modo, o discente é incentivado a se comunicar e a utilizar ferramentas digitais

---

<sup>16</sup> Mini vídeos de dupla função: é uma estratégia eficaz para o produtor de conteúdo e, ao mesmo tempo, entrega a mensagem mais importante de forma objetiva para o público-geral.

<sup>17</sup> O Instagram é uma rede social de interação, compartilhamento de fotos, vídeos e mensagens, criada em 2010, por Kevin Systrom e Mike Krieger que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais.

para produzir informações, conhecimentos e exercer o protagonismo. Nesse sentido, a competência cinco da BNCC (BRASIL, 2019, p. 9) apresenta:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Em continuação ao relato da experiência com a sala de aula invertida, pontuamos que os recursos didáticos, slides e vídeos curtos, foram socializados com a turma e, posteriormente, postados nos perfis de *Instagram* dos alunos e repostados por nós em um perfil de *Instagram* criado para essa atividade e para a postagem de conteúdos voltados para o estudo de Língua Portuguesa, nomeado como @portugadacy<sup>18</sup>. Essa ação se assemelha com o que foi registrado por Geraldini (1997) na obra *O texto na sala de aula*, ao propor que o texto do aprendiz precisa ser socializado para que ele se sinta motivado a escrever.

Compactuamos com Santos, Barreto e Soares (2020) ao citarem Vygotsky (1994), quando afirma que o ser humano consegue agir, interagir, comunicar-se e existir no ambiente por intermédio de outro ser, mostrando-se como sujeito não-passivo no ambiente, dessa forma, produzindo o próprio conhecimento. Trata-se de um ensino-aprendizagem no qual o educando passa de consumidor para criador de conteúdo.

Vale ressaltar que essas práticas de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais não têm por finalidade substituir as aulas formais realizadas na escola, mas servir como potencializadoras do processo. Refletindo a partir de Bacich e Moran (2018), o ensino regular tem sua grandiosa importância,

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/portugadacy/>

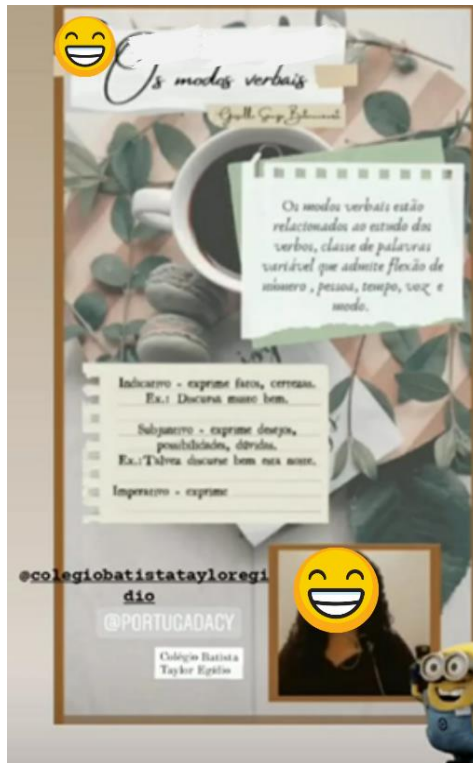
todavia existem incontáveis espaços e opções de aprender, por sua vez mais atrativas e flexíveis às realidades de cada indivíduo.

Durante a execução do trabalho, com os slides e os vídeos, os discentes tiveram dúvidas quanto ao uso da plataforma Canva, bem como em relação à sua realização. Dessa forma, explicamos que eles poderiam utilizar a câmera do celular para gravar e inserir os vídeos em slides. Após as explicações, os discentes realizaram excelentes trabalhos, que foram compartilhados com os colegas e com outras pessoas que acessaram o perfil do *Instagram*. Nessa perspectiva, em consonância com Freire (2011) e Geraldi (1997), os autores Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 49) afirmam que “Adultos, jovens e crianças estão recebendo, transmitindo e produzindo informações em uma rede que é atualizada diariamente”.

Percebemos que o processo de ensino-aprendizagem não acontece sem interação, sem convívio, sem troca de informações e experiências. Pensando dessa forma, é de grande importância que exista a conscientização por parte do docente como um educador, do seu papel, da sua postura e da sua visão no processo ensino-aprendizagem. O docente precisa estar disposto a conhecer o discente e a entender as suas necessidades nas trocas de experiências. Isso fará com que o docente seja visto como um facilitador nesse processo.

Nas Figuras 1 e 2, alguns exemplos dos trabalhos elaborados pelos discentes. Ressaltamos que os rostos dos discentes foram cobertos para preservar o anonimato dos participantes:

**Figura 1** - Trabalhos elaborados pelos discentes



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2 - Trabalhos elaborados pelos discentes



Fonte: arquivo pessoal

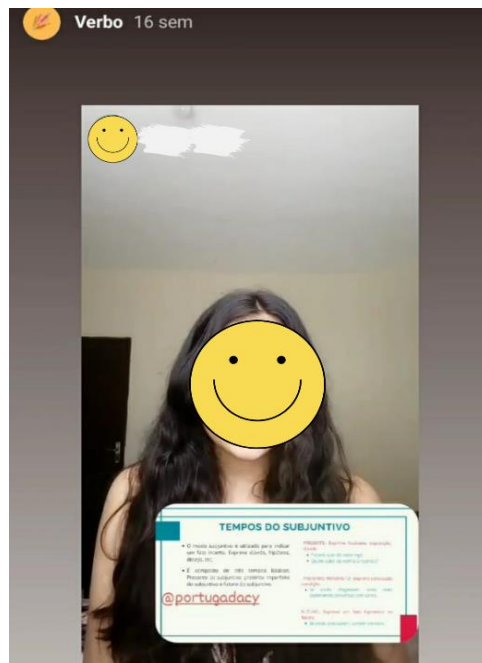
Os exemplos das Figuras 1 e 2 mostram capturas de tela dos *slides* feitos através da plataforma *Canva*. Foram inseridos nos slides pequenos vídeos que explicam o conteúdo. Dessa forma, os participantes exercitaram outros aspectos além do conteúdo convencional, como a linguagem, a autoestima, a organização e a postura de cada educando diante das câmeras. Assim, pontuamos que cabe a nós professores criarmos condições para que o discente cresça e se desenvolva linguisticamente, como também afirmam Pereira e Dias (2017, p. 218):

Entre as várias funções da escola está a de ajudar o discente a crescer e ascender. Esse crescimento dá-se de modo global, isto é, com maturação intelectual e emocional. A pessoa cresce em todas as áreas da vida e com isso também linguisticamente.

Além da BNCC, também ressaltamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), documento criado em 1997, que se tratam de diretrizes elaboradas pelo Governo Federal. Segundo o documento, o objetivo central do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Assim, também buscamos aprimorar essa habilidade nos discentes participantes da atividade, como mostram as figuras abaixo, compostas por capturas de telas de vídeos elaborados pelos discentes:

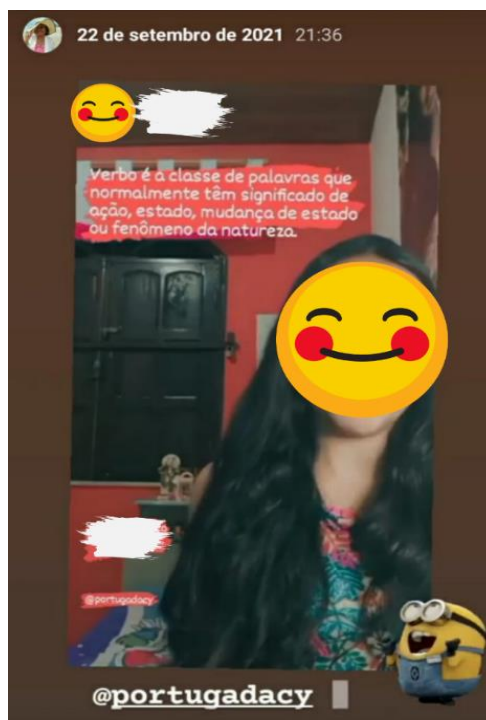


Figura 3 – Vídeo produzido por discente



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4 – Vídeo produzido por discente



Fonte: arquivo pessoal

A Figura 3 exibe uma captura de tela, na qual os *slides* foram feitos no *Canva* e o vídeo no *stories*<sup>19</sup> do *Instagram*. No exemplo ilustrado pela Figura 4, o vídeo foi elaborado somente pelos *stories* do *Instagram*.

Como mencionado anteriormente, foi possível percebermos que os alunos se sentiram atraídos pelo uso das tecnologias digitais na elaboração dessas atividades, bem como mais envolvidos com o conteúdo e com as aulas. Nessa perspectiva, Barreto, Carmo e Silva (2021, p. 4) afirmam que:

As tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor.

Nessas relações entre escola, docentes e discentes ocorrem as trocas de conhecimento que são “atravessadas por teias”, utilizando a expressão de Barreto, Carmo e Silva (2021). A partir dessa troca, o discente é impulsionado a aplicar o conhecimento às práticas digitais.

Na conclusão do bimestre, momento em que já havíamos encerrado a proposta de sala de aula invertida, os discentes se pronunciaram sobre a experiência vivenciada. Na ocasião, foi realizada uma roda de conversa, ocasião em que todos afirmaram ter apreciado o trabalho construído e o exercício de estudar o assunto antes de irem para a sala de aula. Ademais, segundo os discentes, a construção dos vídeos também foi interessante, mas alguns fizeram ressalvas quanto ao fato de exporem seus trabalhos no *Instagram*. Quando avaliamos em conjunto a proposta trabalhada, apenas vinte e três discentes - tendo em vista os trinta e cinco alunos que participaram da roda de conversa - emitiram por escrito os seus pareceres. A seguir, apresentamos

---

<sup>19</sup> Ferramenta rápida e fácil de compartilhar momentos e experiências. Usando textos, músicas, vídeos, figurinhas e GIFs para dar mais visibilidade.

algumas falas<sup>20</sup> dos estudantes que relataram suas opiniões sobre a atividade realizada:

“Achei o método legal, pois ajudou bastante no aprendizado”.

(Marley)

“Criativo, mas não gosto muito de postar nas redes sociais”.

(Milton Nascimento)

“Foi peculiar, mas mesmo assim criativo usando as redes sociais”. (William Bonner)

“Foi bom, gostei do jeito de trabalhar e que passou menos atividades”. (Sandra de Sá)

“Gostei muito do método que foi utilizado para o aprendizado”.

(Neymar)

“Gostei do método, pois é uma forma diferente e ao mesmo tempo legal de aprendizado, na qual aprendi várias coisas e trouxe conhecimento”. (Romário)

“Gostei da proposta, ajuda bastante na compreensão do assunto”. (Elis Regina)

“É um método criativo e didático, onde através de diversas metodologias podemos compreender o conteúdo”. (Roberto Carlos)

“Ótimo método, essencial e efetivo”. (Maria Joaquina)

“Gostei da forma de apresentação, nota 10”. (Luan Santana)

“O ano foi muito didático”. (Faustão)

“O meio utilizado foi maravilhoso, pois ajudou na aprendizagem”. (Cristiano Ronaldo)

“Foi peculiar, mas mesmo assim criativo usando as redes sociais”. (Pelé)

“Gostei”. (Glória Pires)

---

<sup>20</sup> Seus nomes foram resguardados para manter o seu anonimato.

“Gosto bastante, mas não acho confortável postar nas redes sociais”. (Galvão Bueno)

“Gostei, mas não achei necessário postar nas redes sociais”. (Sílvio Santos)

“Achei uma proposta bem interessante, porém não gosto de postar nas redes sociais quando é vídeo principalmente”. (Maju)

“Foi bom, gostei do jeito de trabalhar e passa menos atividades para casa”. (Ana Maria Braga)

“Achei o método dinâmico”. (Fafá de Belém)

“Gostei muito do método que foi utilizado para o trabalho”. (Fátima Bernardes)

“Gostei muito do método, pois é uma forma diferente e ao mesmo tempo legal de aprendizado na qual aprendi várias coisas e trouxe conhecimento”. (Datena)

“Gostei da proposta, ajuda bastante na compreensão do assunto”. (Marcos Frota)

“É um método criativo e didático, onde através dos meios de informações diferentes podemos compreender o conteúdo”. (Gilberto Gil)

Diante dos pareceres dos discentes, percebemos que eles compreenderam que são protagonistas do seu saber e que construíram suas aprendizagens. Dessa forma, dialogamos com Bacich (2015, p. 112) quando afirma: “Os estudantes compreendem que são sujeitos de sua aprendizagem e que a cada aula podem modificar seu modo de pensar, criando novas ideias e construindo novos saberes”. Vale ressaltar que dez dos referidos alunos disseram ser válida essa possibilidade de aprendizagem para agregar esses novos saberes.

Verificamos que treze discentes, dentre os vinte e três que participaram da roda de conversa e emitiram por escrito os seus pareceres, expressaram a

importância das atividades criativas para a sua aprendizagem. Assim, estamos em consonância com Bacich e Moran (2018 p. 43) ao sugerirem que um aprendizado mais significativo acontece quando os discentes encontram sentido nas atividades propostas. Dessa forma, eles se engajam quando motivados, mas para isso acontecer, precisamos conhecê-los, pois só assim conseguiremos nos aproximar do universo deles.

Observamos que nos pareceres apresentados pelos discentes, nem todos se sentiram confortáveis ao se exporem nas redes sociais. Isso nos faz perceber que embora utilizem frequentemente essas plataformas interativas, eles não desejam expor/divulgar suas imagens para um grande público. As colocações dos alunos nos levam a revisitar Santos (2015), que desenvolveu a ideia de sujeito participativo nas redes sociais e da sua necessidade de produzir, criar em parceria e partilhar os conteúdos e as informações em diversos formatos, ou seja, em textos, vídeos, gráficos, pôsteres, entre outros. Isso acontece porque levamos em consideração a sociedade móvel e global na qual estamos inseridos.

### **Considerações finais**

Em conclusão, constatamos que a experiência aqui relatada nos possibilitou perceber a importância da aplicabilidade das metodologias ativas, tendo como foco a sala de aula invertida, ligadas às tecnologias digitais, que possibilitam mudanças nos papéis de docente e discente, desempenhados tradicionalmente. Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais pode ser eficaz para gerar interesse e engajamento dos sujeitos participantes do processo educativo.

Os resultados da pesquisa foram satisfatórios, pois os discentes responderam positivamente ao que foi proposto, bem como realizaram

algumas observações quanto ao uso das redes sociais. Entretanto, alguns deles afirmaram que não se sentiram à vontade com a exposição de suas imagens nas redes sociais, principalmente na ocasião de postarem vídeos.

É inegável que a sala de aula invertida trata de algo desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante, pois o discente como protagonista modifica o modelo tradicional de sala de aula e se coloca no centro das relações escolares. Portanto, são necessárias mais discussões acadêmicas sobre metodologias que desafiem os sujeitos no âmbito escolar, bem como mais profissionais da educação para utilizarem diferentes estratégias educativas, a fim de construir caminhos para um ensino-aprendizagem mais significativo.

## Referências

BACICH, Lilian.; NETO, Adolfo Tanzi.; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARRETO, Denise Aparecida Brito.; CARMO, Rogério Gusmão.; SILVA, Patrícia Novais. O digital e a construção de saberes: um novo tempo na educação. *In*: SEMINÁRIO GEPRAXIS, 8., 2021, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos [...]** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2021. p. 1 - 16. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9685>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BERGMANN, Jonathan.; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília, Ministério da Educação, 2019.

DIAS, Hildacy da Silva Mota. Competência linguística: Experiências desenvolvidas em sala de aula na Escola Estadual Rural Taylor- Egídio. In: PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos.; DIAS, Hildacy da Silva Mota (Orgs.). **A escola com que sonhei e ajudei a construir**. Jequié: Ponto e Vírgula, 2017.

DOLZ-MESTRE, Joaquim.; HARDMEYER, Carla Silva. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; BICALHO, Delaine Cafiero.; CARNIN, Anderson (Orgs.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17<sup>a</sup> ed. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. **Revista FAMECOS**, v. 16, n. 40, p. 28-35, 21 dez. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.  
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos.; DIAS, Hildacy da Silva Mota. Das atividades metalinguísticas às práticas reflexivas sobre a língua materna: um estudo nas turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio. In: PEREIRA, Sonilda Sampaio Santos.; DIAS, Hildacy da Silva Mota (Orgs.). **A escola com que sonhei e ajudei a construir**. Jequié: ponto e Vírgula, 2017.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em aberto**, v. 28, n. 94, p. 134-145, 2015. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3059>.

Acesso em: 11 abr. 2022.

SANTOS, Igor T. Ramos.; BARRETO, Denise A. Brito.; SOARES, Cláudia V. C. Oliveira. Tecnologia digital no ensino de língua inglesa: o Kahoot! Como avaliação formativa. Vitória da Conquista: **Fólio – Revista de Letras**, v. 12, n. 2, 2020.

### Sobre as autoras:



#### **HILDACY DA SILVA MOTA DIAS**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II - Rede Municipal de Itaquara/BA e Colégio Batista Taylor-Egídio / Jaguaquara/BA. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GEFORPE/UESB/CNPq).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0071351257608692>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-480>

E-mail: [hildacymota@hotmail.com](mailto:hildacymota@hotmail.com)



#### **ALICE VASCONCELOS SILVA**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas - GELFORPE/UESB/CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3405899659603395>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3679-8961>

E-mail: [alice18vasconcelos@gmail.com](mailto:alice18vasconcelos@gmail.com)



#### **DRA. 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/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). 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](mailto:denise.brito@uesb.edu.br)





PARTE IV

# Educação Inclusiva

Me. Lóide Luz Gusmão

Me. Alyne Franco Gusmão

Dra. Denise Aparecida Brito Barreto

Interações  
familiares de  
crianças com  
necessidades  
educacionais  
especiais no  
contexto  
escolar.





## **Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais no contexto escolar.**

Este artigo visa abordar a educação inclusiva em uma perspectiva multifocal, englobando a família e o processo de inclusão escolar nessa modalidade, visto que o estabelecimento de um vínculo com a relação família-escola no processo inclusivo seria um embasamento para se compreender o real sentido da inclusão escolar. Mediante o que foi pesquisado, fica claro que tanto a escola quanto a família ainda encontram dificuldades em estabelecer essa parceria, o que prejudica de maneira relevante o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais específicas. A relação escola e família é de suma importância, pois a família como espaço de orientação, da identidade de um indivíduo deve promover juntamente com a escola uma parceria, a fim de contribuir no desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Sendo assim, o foco principal dessa relação é favorecer uma participação que gere o compromisso da família com a aprendizagem e o sucesso escolar das crianças da rede regular de ensino, a participação da escola com a inserção curricular da família e da comunidade. Essa parceria assegurará, em última instância, o pleno cumprimento da função social da escola. Desse modo, nota-se que uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, qual seja, um melhor futuro para o filho e educando e, por fim, para toda a sociedade.

**Lóide Luz Gusmão  
Alyne Franco Gusmão  
Denise Aparecida Brito Barreto**



## Considerações Iniciais

Este artigo tem como intuito abordar as contribuições da relação família-escola no que tange ao processo inclusivo. Busca abordar a educação inclusiva em uma perspectiva multifocal, englobando a família e o processo de inclusão escolar nessa modalidade, visto que o estabelecimento de um vínculo com a relação família-escola no processo inclusivo seria um embasamento para se compreender o real sentido da inclusão escolar. A opção pelo assunto resulta dos questionamentos sobre as contribuições da relação família-escola no processo de inclusão escolar.

A família tem um papel importante no desenvolvimento da criança, sendo a base para o aprendizado de valores sociais além de moldar as características psicológicas do indivíduo e permitir a sua sobrevivência. Trata-se de um contexto de socialização especialmente relevante para a criança, já que, durante muitos anos, é o principal ambiente no qual ela cresce. A família transmite valores, atitudes, cultura, conhecimento e habilidades para a vida, com base na maneira como oferece suporte emocional, social e financeiro para as crianças. Quando há uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE), o papel dos membros familiares torna-se ainda mais importante, pois a criança necessita de um maior envolvimento em seus cuidados e em sua estimulação (GOMIDE, 2003).

Para esse autor, o sentido do termo inclusão perpassa vários contextos, entre eles, o escolar, que implica não somente a inserção da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas o fornecimento de apoio para que possa aprender. A escola, portanto, deve proporcionar subsídios para que a criança possa se desenvolver de modo satisfatório, segundo suas necessidades e dificuldades, a partir de meios que venham a lhe favorecer de modo positivo.

Para Szymansky (2010), a relação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando na etapa educacional. A escola complementa as ações da família e vice-versa. Para unir estas instituições primordiais na vida humana, é imprescindível abordar como ocorre esta parceria na vivência de educandos com necessidades especiais inseridos na rede regular de ensino, considerando as contribuições presentes desta relação família-escola, vinculando-o com o processo educacional destas crianças inclusivas. Para a autora, é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. A relação família-escola trata-se de uma parceria entre a escola e pais e/ou familiares dos educandos, na qual, ambas se constituem responsáveis pela aprendizagem da criança.

A escola, depois da família, é o espaço inicial e fundamental para o processo de socialização da criança. A inclusão das crianças e jovens com deficiência na escola regular, com o apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário, são contemplados pela atual política educacional brasileira. No entanto, todo o trabalho realizado pela escola terá maior êxito, se acompanhado de forma direta pelos membros da família dos deficientes. Esse trabalho de acompanhamento ocorre primeiramente, visando proporcionar segurança à criança e permite a ela desenvolver as suas habilidades de forma mais tranquila. (HOLLERWEGER, MIRTES, 2014)

Segundo Freitas (2015, p. 446), “pode ocorrer a dificuldade da escola em criar oportunidades para a troca de informações e estratégias, estando focalizadas na limitação de problemas ocorridos”. O responsável no processo interativo família-escola, será sempre a escola em proporcionar condições de participação familiar no processo educativo e facilitar as situações envolventes no cotidiano escolar da presença do aluno com nee’s.

Conforme assinala o autor, o direcionamento do trabalho com a família e o estímulo ao seu envolvimento constitui um fator decisivo no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais, sendo um aspecto importante para a construção da individualidade do sujeito como participante ativo da sociedade. Para tanto, esse processo requer, para sua efetivação, a ação de diversos esforços e a participação de todos os segmentos da sociedade, de modo a se promover uma verdadeira modificação cultural em relação à diversidade e às potencialidades humanas.

A comunicação ocorrida entre a escola e a comunidade, representada pelos pais, são os elos que vão colaborar com o processo inclusivo. As atitudes parentais podem influenciar o comportamento dos próprios filhos, visto que a família desempenha um papel importante no desenvolvimento e nas concepções de seu cotidiano. O comportamento positivo dos pais perante a educação escolar, pode influenciar sobremaneira na interação dos educandos com seus pares (FREITAS, 2015).

A despeito das mudanças nas práticas pedagógicas para um processo de escolarização mais favorável, vários documentos também apontam a importância da relação família e escola para o desenvolvimento e aprendizado dessas crianças. Por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2002), a família é contemplada em todas as etapas da formação e do desenvolvimento da criança e do adolescente. No Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) tem-se que o sucesso da educação depende do compromisso da União, dos Estados, Municípios, familiares e outras instituições.

Partindo desses pressupostos, o objetivo principal deste artigo é analisar as contribuições da relação família-escola no processo de inclusão escolar. Sendo assim, delineiam-se os objetivos específicos, os quais focalizam as políticas educacionais sobre a inclusão escolar e descrevendo o processo de

inclusão escolar em consonância com a participação da família. O intuito deste estudo, consiste em correlacionar as contribuições do contato direto entre família e escola, sendo, no entanto, uma relação muito importante para o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais.

### **Concepções de família**

Sendo, pois, a primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela constitui-se na matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN; POLONIA, 2007).

A família é o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade. A função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem a cultura, as ideias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas. A família, portanto, é responsável pela sobrevivência física e psíquica da criança, uma vez que se constitui o primeiro grupo de mediação do indivíduo com a sociedade (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999).

Ao educar a criança, a família emprega mecanismos de formação de personalidade, o quais devem resultar em segurança e confiança para a exploração do mundo que as rodeia. Quando existe um clima constante de insegurança, as crianças poderão tornar-se inseguras. Neste sentido, é necessário, a promoção de um clima agradável e favorável ao desenvolvimento



harmonioso da criança no seio familiar, visto que é neste ambiente onde a criança melhor poderá encontrar aquilo que necessita. Algumas funções são fundamentais no contexto familiar, por ser considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, local onde se criam e se educam as crianças, ao proporcionar momentos educativos indispensáveis ao embasamento da construção de uma identidade própria (OLIVEIRA; POLLETO, 2015).

Os autores também apresentam que o ambiente familiar é essencial para a existência do núcleo central responsável pelas primeiras experiências vividas pelo indivíduo. Este ambiente deve proporcionar à criança um clima de estabilidade, promovendo o seu desenvolvimento harmonioso no íntimo familiar. Sendo assim, a família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir o amor, é o ambiente privilegiado para realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.

Segundo Bowlby (1997, p.113):

a experiência familiar daqueles que se tornarão pessoas relativamente estáveis e autoconfiantes é caracterizada não apenas pelo apoio infalível dos pais, quando a eles se recorre, mas ainda por um estímulo gradual e constante à crescente autonomia, notando-se ainda que os pais transmitam modelos funcionais de si próprios, da criança e de outros.

A família é considerada como um todo, ou seja, um grupo que tem uma estrutura, uma dinâmica e uma função, cujas relações entre seus membros tende ao equilíbrio e são reguladas pelos princípios de retroalimentação. A família é interpretada como um contexto complexo, promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, e também, um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações (DESSEN; BRAZ, 2005).



É no seio familiar que as primeiras aflições, conquistas, medos e metas pessoais aparecem; é onde ocorre o desenvolvimento das primeiras habilidades, os primeiros ensinamentos por meio da educação familiar na qual o filho aprende a respeitar os outros, a conviver com preceitos que foram criados e reformulados no transcorrer da formação da sociedade. Dessa forma, podemos dizer que, ela propicia a construção dos laços afetivos e a satisfação das necessidades no desenvolvimento dos filhos. Também cumpre um papel decisivo na socialização e educação. Nela que são absorvidos os primeiros saberes, e onde se aprofundam os laços de solidariedade (OLIVEIRA; POLETTO, 2015)

Sendo a família o primeiro e o principal grupo social em que o ser humano vive, é nela que se aprende a construir a individualidade e a independência. Pode-se dizer que a presença da família é muito importante para o desenvolvimento dos sujeitos, com deficiência ou não. Caso a família que receba uma criança com deficiência não seja capaz de oferecer a ela um ambiente amoroso e estável, o desenvolvimento da criança pode tornar-se mais difícil. É importante que a família possa aceitá-la e buscar ajuda para seu melhor desenvolvimento. Um ambiente positivo e estimulador é determinante na constituição das primeiras relações da criança com o mundo (BOWLBY, 1997).

A família contribui para o desenvolvimento e segurança dos seus elementos de várias formas: satisfazendo as suas necessidades mais elementares, protegendo-os contra os ataques do exterior; facilitando um desenvolvimento coerente e estável; favorecendo um clima de pertença, muito dependente do modo como são aceites na família. É também na família que os indivíduos fazem a primeira adaptação à vida social, as primeiras experiências de solidariedade, proibições, rivalidades etc. (OLIVEIRA, 1994).

## **A família da criança com necessidades educacionais específicas**

Deficiência não é sinônimo de doença. Pelo contrário, há uma grande diferença entre elas. No dicionário consta doença como falta ou perturbação de saúde, moléstia, enfermidade, imperfeição, insuficiência e falha. O nascimento de uma criança muda implicitamente a estrutura familiar, mas em caso de nascimento de uma criança com “problemas”, esta mudança cria verdadeira instabilidade; experimentando a família “sentimentos ambivalentes”. Uma “oscilação” entre o querer amar e a revolta criada pela frustração de se ter falhado (ZIGLER E HODAPP, 1986).

De acordo com Batista e França (2007), a chegada de uma criança com deficiência geralmente torna-se um evento bastante traumático e um momento de mudanças, dúvidas e confusão. A maneira como cada família lida com esse evento influenciará decisivamente na construção da identidade do grupo familiar e, conseqüentemente, na identidade individual de seus membros.

Uma deficiência não é uma coisa desejável, e não há razões para se crer no contrário. Quase sempre causará sofrimento, desconforto, embaraço, lágrimas, confusão e muito tempo e dinheiro. E, no entanto, a cada minuto que passa, pessoas nascem deficientes ou adquirem essa condição (BUSCAGLIA, 2006).

Sem dúvida, a presença de uma criança diagnosticada como deficiente em uma família cria uma situação, ou seja, um problema novo, nunca antes enfrentado por muitas famílias. Em geral, a chegada do bebê que apresenta uma deficiência torna-se um evento traumático e desestruturador, que interrompe o equilíbrio familiar (TRINDADE, 2004).

Em cada família as reações ao nascimento do filho com deficiência são diversas. A forma como é transmitida a notícia pode influenciar fortemente nas reações vivenciadas pelos pais, sendo que muitas vezes o momento do diagnóstico é algo que se mostra confuso, podendo interferir na vinculação com

essa criança e, também, podendo gerar falsas expectativas com relação a ela, influenciando assim na aceitação dela pela família (LEMES; BARBOSA, 2007).

Os pais dos alunos com N.E.E. deparam-se com dificuldades que os outros pais não chegam a ter. As patologias das crianças podem ter um forte impacto no seio familiar, principalmente se esta é severa, e conseqüentemente nas interações que dela se estabelecem. Por vezes gera até mesmo questões de ansiedade e frustração (NIELSEN,2000).

Trindade (2004) questiona da seguinte forma, quem são essas pessoas consideradas deficientes? São pessoas como nós, nascidas do mesmo impulso criador, integrais em sua condição de seres humanos, mas limitadas em seu desempenho. São os cegos, surdos, mudos, paraplégicos, deficientes mentais, autistas, Down, paralisados cerebrais, etc. E por possuírem uma constituição biológica distinta da comum são, geralmente, estigmatizados e segregados por uma sociedade não acostumada com as diferenças e que lhe nega o respeito à sua dignidade de pessoa humana e aos seus direitos de cidadão (educação, saúde, trabalho, lazer e convívio social).

A família de uma criança com NEE tende a ser marginalizada pela sociedade e pelas suas atitudes e crenças preconceituosas. A família tem que se adaptar à realidade das NEE tanto internamente, pelo reposicionamento das suas prioridades enquanto família, como externamente, pela convivência com o preconceito e com a falta de oportunidades, de compreensão e de apoios. Para a família, a presença de um filho com NEE requer um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social desse filho (GLAT, 2004).

## Relação família-escola no processo de inclusão escolar

A escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos durante o processo educativo, possibilitando dessa forma, a participação e desenvolvimento de todos. Para que essa prática se dê de forma responsável é necessário que novas práticas sejam desenvolvidas e ajustadas à realidade dos alunos com necessidades educacionais específicas.

Nesse processo de adaptação e construção de um novo saber, a família tem participação fundamental, pois não há como se pensar na inclusão e desenvolvimento do aluno com deficiência sem a parceria efetiva da família junto à escola. A ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando na etapa educacional. A escola complementa as ações da família e vice-versa.

Para entrelaçar estas instituições primordiais na vida humana, é importante abordar como ocorre esta parceria na vivência de educandos com necessidades especiais inseridos na rede regular de ensino, considerando as contribuições desta relação família-escola, vinculando-a com o processo educacional destas crianças inclusivas.

Dessa maneira, segundo Facion (2009), pode-se afirmar que o processo de inclusão possui caráter sócio interacionista, o qual aborda a essência do estudante sob a mediação que é feita juntamente com a interação no meio e com os outros.

Para Guerbert (2010), incluir trata-se de adequar os espaços para atender os educandos, e integrar é inserir o estudante especializado no âmbito escolar, sem objetivo algum, não havendo readequação e reestruturação de acesso para aqueles que possuem limitações ou dificuldade de se locomover, como também recursos para atendê-los.

A definição de integração, segundo a autora, nada mais é do que:

[...] a inserção pura e simples das pessoas com necessidades educativas especiais, sem que haja nenhuma adaptação específica do contexto para o desempenho de tais atividades, utilizando-se, para isso, somente recursos previamente disponíveis. (GUERBERT, 2010, p. 32)

No que se refere a participação efetiva da família no processo de educação inclusiva, a família é mediadora e protagonista no processo de ensino aprendizagem, de maneira que o primeiro espaço social do indivíduo é o núcleo familiar, sendo o espaço primeiro de aquisição de valores e comportamentos.

A família, nesta perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor – os pais – e desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. (SZYMANSKI, 2010, p. 20)

Não há dúvidas, assim, de que o contexto social e familiar em que esse educando está inserido é determinante para seu desenvolvimento e evolução dentro do contexto educacional, entendendo, dessa forma, que se a organização familiar não for satisfatória para a construção social dessa criança, isso também implicará prejuízo no desenvolvimento escolar.

### **Considerações finais**

No decorrer desse artigo, foram pontuados aspectos considerados relevantes à educação inclusiva no que se refere a concretização da educação para alunos com necessidades educacionais específicas.

Um fato muito importante da inclusão é o de que não se trata de um movimento isolado, mas sim de uma mobilização que envolve alguns atores: são professores, gestores, pais e sociedade que se unem numa luta, cujo objetivo é garantir uma educação eficaz e regular aos alunos com necessidades educacionais específicas.

Desse modo, o presente artigo abordou o papel da família e da escola na inclusão dos alunos com deficiência. O comprometimento da família na luta pela garantia de seus direitos é essencial ao seu desenvolvimento nas atividades que lhes são propostas.

Estudar a família, envolve dispor-se a estudar sentimentos, afetividade, interações escolares e o momento pelo qual a família se encontra frente a deficiência do (a) filho (a).

Diante do exposto, fica evidente que no contexto “família e educação,” cada um tem seu papel e importância na consolidação da aprendizagem dos educandos, mas nem sempre isso é efetivado, trazendo valioso prejuízo ao desenvolvimento educacional dessa criança ou adolescente.

A inclusão é uma realidade assim como os avanços significativos que ela traz rumo à uma educação inclusiva responsável e coerente com aquilo que preconiza a lei, mas o caminho é longo e nesse processo, cada vez mais, faz-se necessário que a sociedade como um todo esteja engajada nessa luta.

## Referências

- BATISTA, S. M.; FRANÇA, R. M. **Família de pessoas com deficiência: Desafios e superação.** Blumenau, 2007. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. >  
Acesso em: 22 de nov. 2021.
- BUSCAGLIA, L., **Os deficientes e seus pais: Um desafio ao aconselhamento.** Rio de Janeiro: Record, 2006.
- BOCK, A. M. B., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. L. T. **Família... O que está acontecendo com ela?** Em: A. M. B. Bock, O. Furtado, & M. L. T. Teixeira, *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia* (pp.247-260), 13ªed, São Paulo: Saraiva. 1999

BRASIL. **Ministério de Educação. Saberes e práticas da Inclusão. Secretaria de Educação Especial.** 2001 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunosdeficienciafisica.pdf>. Acesso em 12 dez. 2021.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M. P. **As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança.** In: DESSEN M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Orgs.). A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 132-151.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações.** Curitiba: Ibpx, 2009.

FREITAS, E. M.; ARROJA, L. N.; RIBEIRO, P. M. & DIAS, P. C. Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. **Revista Educação Especial**, v.28, n. 52, pp.443-458, maio-agosto. 2015 Santa Maria.

GLAT, R. **Uma família presente e participativa: o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais.** Anais do 9º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais Disponível em: [http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/familia.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/familia.pdf) Acesso em: 12 dez 2021

GOMIDE, P. I. C. Estilos parentais e comportamento antisocial. Em A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem** (pp. 21-60). Campinas, SP: Alínea. 2003

GUERBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**/3.ed.rev. atual.e ampl.-. Curitiba: Ibpx, 2010. (Série Inclusão Escolar).

HOLLERWEGER, S. MIRTES, B. A importância da família na aprendizagem da criança especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** Vol. 9 – Nº 19 - Janeiro - Junho 2014

LEMES, L. C.; BARBOSA, M. M. Comunicando à mãe o nascimento do filho com deficiência. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 441-445, 2007.

NIELSEN, L. **Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula – Um guia para professores.** Porto: Porto Editora. 2000

OLIVEIRA, J. **Psicologia da Educação Familiar**. Coimbra: Livraria Almedina. 1994

OLIVEIRA, I.G. POLETTO, M. Vivencias emocionais de mães e pais de filhos com oooodeficiências. **Rev. SPAGESP**. Vol.16, n. 2, Ribeirão Preto, pp.68-94.  
Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> Acesso em 12 dez 2021

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber, 2010.

TRINDADE, F. de S. **Dificuldades encontradas pelos pais de crianças especiais**. Brasília: Liber, 2010.

ZIGLER, E.; HODAPP, R. M. **Understanding Mental Retardation**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986



## Sobre as autoras:



### **Me. LÓIDE LUZ GUSMÃO**

Mestra em Educação, PPGEd/UESB; Professora da Educação Básica - Secretaria Municipal de Educação de Cordeiros-BA, Brasil; Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0345999877079847>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8785-0846>

E-mail: [loidegusmao-5@hotmail.com](mailto:loidegusmao-5@hotmail.com)



### **ME. ALYNE FRANCO GUSMÃO**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Vitória da Conquista - Bahia. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4295005594500770>

E-mail: [alynegusmao@hotmail.com](mailto:alynegusmao@hotmail.com)



### **DRA. 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/ PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB (Vitória da Conquista/BA/Brasil). 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](mailto:denise.brito@uesb.edu.br)

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB**

*Campus Vitória da Conquista - Bahia*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd/UESB**

**GELFORPE | CNPq**

Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e  
Práticas Educativas

**Vitória da Conquista | Bahia | Brasil**

**2023**



**UESB**  
Universidade Estadual  
do Sudoeste da Bahia

