

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: PESQUISAS EM FOCO



Francisca Izabel Pereira Maciel
Paula Aparecida Diniz Gomides
Daniel Cardoso Alves
Organizadores

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: PESQUISAS EM
FOCO**

**Francisca Izabel Pereira Maciel
Paula Aparecida Diniz Gomides
Daniel Cardoso Alves**

1ª edição

Belo Horizonte
FaE UFMG
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS
GERAIS**

REITORA: Sandra Goulart Almeida
VICE-REITOR: Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIRETORA: Daisy Moreira Cunha
VICE-DIRETOR: Wagner Ahmad Areak

**CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO LEITURA
E ESCRITA**

DIRETOR: Gilcinei Teodoro Carvalho
VICE-DIRETORA: Daniella Montuani



EXPEDIENTE

ORGANIZADORES

Francisca Izabel Pereira Maciel
Paula Aparecida Diniz Gomides
Daniel Cardoso Alves

COMITÊ EDITORIAL

Ana Ruth Moresco Miranbda
Antônio Augusto Gomes Batista
Estela D' Angelo Menendez
Francisca Izabel Pereira Maciel
Gilcinei Teodoro de Carvalho
Magda Soares
Maria de Lourdes Dionisio

REVISÃO

Responsabilidade dos autores

**PROJETO GRÁFICO E
DIAGRAMAÇÃO**

Daniel Cardoso Alves
Paula Aparecida Diniz Gomides
Francisca Izabel Pereira Maciel

S471 Maciel, Francisca Izabel Pereira, -
Educação e linguagem [Recurso eletrônico] : pesquisas em foco / Francisca
Izabel Pereira Maciel, Paula Aparecida Diniz Gomides, Daniel Cardoso Alves
(orgs.). – 1. ed. - Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2021.
332 p. : enc, il., color.

ISBN: 978-65-88446-15-7 (e-book).
Inclui Bibliografias.
[Obra com os trabalhos do III Seminário da Linha de Educação e Linguagem
do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas
Gerais (UFMG)].

1. Educação -- Seminários. 2. Alfabetização -- Seminários. 3. Letramento --
Seminários. 4. Pesquisa educacional. 5. Leitores -- Formação. 6. Literatura --
Estudo e ensino. 7. Leitura -- Estudo e ensino.
I. Título. II. Gomides, Paula Aparecida Diniz. III. Alves, Daniel Cardoso.
IV. Seminário de Pesquisas da Linha de Educação e Linguagem (3 : 2021 : Belo
Horizonte, MG). V. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 372.412

[Cutter escolhido para agrupar com outras obras já publicadas do seminário].

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

SUMÁRIO

<u>EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS</u>	11
Francisca Izabel Pereira Maciel, Paula Aparecida Diniz Gomides e Daniel Cardoso Alves	
<u>AS PESQUISAS</u>	
LIVRO DE IMAGEM: A NARRATIVA VISUAL DE RENATO MORICONI E RUI DE OLIVEIRA.....	21
Alexânia de Avelar Campos e Celia Abicalil Belmiro	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA GERÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MUDANÇA DE AGÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO DE UM CONTRADISCURSO AOS LETRAMENTOS DOMINANTES.....	39
Andréa Cristina Ulisses de Jesus e Maria Lúcia Castanheira	
LETRAMENTO LITERÁRIO COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL: MEMÓRIAS E NARRATIVAS ENTRE IDOSAS DA UNIVERSIDADE ABERTA PARA A TERCEIRA IDADE.....	57
Cleideni Alves do Nascimento Acco e Maria Zélia Versiani Machado	
CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INSERÇÃO DE UMA ESTUDANTE SURDA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UM CURSO DE LICENCIATURA MATEMÁTICA.....	75
Cristiane Gomes Ferreira, Maria Lúcia Castanheira e Terezinha Cristina da Costa Rocha	
A FORMAÇÃO DO LEITOR MEDIADOR-CARTOGRÁFICO: Breves considerações acerca do objeto de estudo.....	93
Daniel Cardoso Alves e Isabel Cristina Alves da Silva Frade	
EXPECTATIVAS E TENSÕES PRESENTES NA ESCOLHA DE TEXTOS A SEREM LIDOS PELOS ALUNOS EM UMA ESCOLA CONFSSIONAL.....	109
Florence Barbosa Gomes Santos e Maria Lúcia Castanheira	
LETRAMENTO(S) EM TEMPOS DE PANDEMIA: Um estudo sobre práticas de letramento e ensino remoto na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.....	123
Guiomar Timóteo Coura e Maria Lúcia Castanheira	
CULTURA ESCRITA DIGITAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL.....	141
Íris Freua Assumpção, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Mônica Daisy Vieira Araújo	
A PESQUISA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL – O ESTADO DO CONHECIMENTO: “A QUESTÃO DOS MÉTODOS” E DO LETRAMENTO.....	153
Juliano Guerra Rocha e Francisca Izabel Pereira Maciel	

FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO: Concepções, trajetórias e saberes do futuro professor de literatura.....	171
Luciana Mara Torres Buccini e Maria Zélia Versiani Machado	
A CONSTRUÇÃO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM COM ADOLESCENTES NAS TRANSIÇÕES ENTRE O ENSINO REMOTO, HÍBRIDO E PRESENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19.....	189
Maria Beatriz Pinto, Maria Lúcia Castanheira e Elizabeth Guzzo de Almeida	
LETRAMENTOS ACADÊMICOS E AS DINÂMICAS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: O caso de um docente da área de educação e ciências em um programa de excelência.....	207
Paula Aparecida Diniz Gomides e Gilcinei Teodoro Carvalho	
MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR: Baixa visão em foco.....	225
Rodrigo Aparecido Estevão, Célia Abicalil Belmiro e Josiley Francisco de Souza	
PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO SUPORTE DIGITAL POR CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS PROVENIENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	239
Rodrigo Vieira Rezende e Isabel Cristina Alves da Silva Frade	
O LIVRO DE IMAGENS PELOS OLHARES DE ESTUDANTES E MEDIADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	257
Rosana Aparecida Alves Reis e Francisca Izabel Pereira Maciel	
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA.....	279
Silvestre Filipe, Gilcinei Teodoro Carvalho e Aracy Alves Martins	
TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS.....	293
Vanessa Aparecida da Silva Cruz e Gilcinei Teodoro Carvalho	
CRIANÇAS E FAMÍLIAS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA, ESCRITA E OUTRAS LINGUAGENS EM ATIVIDADES DIGITAIS MULTIMODAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS EM ESPAÇO DOMÉSTICO.....	311
Walquiria Almeida de Jesus, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Mônica Daisy Vieira Araújo	
<u>POSFÁCIO</u>	
PESQUISAS ACADÊMICAS E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS PARA UM DEBATE SOBRE ‘EDUCAÇÃO E LINGUAGEM’	325
Gilcinei Teodoro Carvalho	

“Não se trata de esperar que as pesquisas configurem uma teoria que venha a orientar a prática; trata-se de procurar teorias que vão esclarecendo os fatos e nossas ideias sobre os fatos e, ao mesmo tempo, exercem uma ação efetiva que possa ir transformando os fatos”.
Magda Soares
(1991, p. 113)

EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS

Francisca Izabel Pereira Maciel
emaildafrancisca@gmail.com
Paula Aparecida Diniz Gomides
contatopaulagomides@gmail.com
Daniel Cardoso Alves
dca.uemg@gmail.com

“Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda do varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer”.
Graciliano Ramos
(Contracapa do livro *Vidas Secas*, 2006)

Divulgamos o ebook, produto de nosso III Seminário da Linha de Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este já é um evento oficial no calendário de nosso curso e, no ano de 2021, realizamos sua terceira edição, desta vez com a mediação das telas, mas esperançosos nos frutos que a pesquisa brasileira é capaz de promover. Esse ebook é um diálogo e uma boa conversa entre pesquisadores, iniciantes, avançados, sênior, não importa, em comum, o ofício da escrita acadêmica.

Assim como diz Graciliano, na epígrafe que abre nossas boas vindas, acreditamos que se meter com a escrita é coisa séria. As palavras, assim como as roupas, lavadas pelas lavadeiras de Alagoas, devem ser devidamente trabalhadas antes de expostas. Esse trabalho não é fácil. Ele se desenvolve por meio de construções e articulações, condicionamentos e filtros, assim como as roupas, batidas contra as

pedras, deixam, em cada batida, a sujeira, recuperando suas cores alegres e vibrantes.

Antes de estender, a lavadeira promove, em um movimento ritmado, um esforço repetitivo de refinamento do tecido, nos fazendo refletir sobre o tempo do molho, da limpeza e em todo o processo, até que, finalmente, os tecidos descansem inertes aos raios de sol e frescor dos ventos.

Aquele que escreve também desenvolve um esforço físico, mental e emocional para fazer sair de si suas palavras, buscando o sentido concreto, na exposição destas ao mundo. O processo também é longo e repetitivo. A troca de termos, as conversas em grupos sobre as teorias trabalhadas, as sucessivas versões, sugestões, modificações, exclusões, incorporações e mais uma gama de ações que se toma, em um trabalho que é coletivo, dito isto, lavado à muitas mãos, ocorre sucessivamente.

Às vezes, na madrugada, uma palavra nos pega desprevenidos antes do desatar do sono. Uma ideia que não pode esperar o amanhecer para ser escrita. Um conceito que pode mudar os rumos do campo de pesquisa. Sentamo-nos esfregando os olhos e, sem demora, sem compromisso e sem um limite para o descanso de corpo e mentes cansados, desatinamo-nos a escrever.

Como um trabalho acadêmico fica pronto? Quando se finda? Como as lavadoras de Alagoas sabem que as roupas estão limpas? Como sabem que uma peça não mais precisa das duras pedras, ávida a ser substituída por outra que passa, novamente, por todo este processo? Não sabemos. Na verdade, quem sabe? Sabemos apenas que a socialização é fundamental para que os nossos textos possam alçar voos mais altos, respirar a vida, ganhar o mundo das ideias.

Experenciar o III Seminário da Linha de Educação e Linguagem de nosso Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizado durante os dias 20, 21 e 22 de outubro de 2021, foi uma grata surpresa, em meio à desesperança que o distanciamento social nos impõe desde março de 2020. Diferente dos outros encontros, marcados pelo abraço amigo, conversas nos corredores da Faculdade de Educação, brincadeiras e um delicioso e inesquecível café, nesta edição, foi necessário que estivessemos um pouco mais

distantes. Mas, permanecemos com os corações alegres pelo afeto e a oportunidade em rever amigas e amigos tão queridos.

Ao longo dos três dias nos quais se realizaram nossos seminários, foi possível compreender como estão as pesquisas desenvolvidas por nossa linha de pesquisa, com intervenções, inclusive, fruto da própria situação pela qual vivenciamos, que culmina no Ensino Remoto Emergencial. Os diálogos estabelecidos durante essa oportunidade, foram regados à amorosidade tão defendida por Paulo Freire (2019; 2021), pelo diálogo compromissado, que proporciona o crescimento e a transformação de todos os envolvidos, em busca da emancipação humana. Como foi bom refletirmos sobre nossa prática!

Entendemos que o evento organizado e desenvolvido remotamente faz parte de uma gama de experiências que estão contribuindo para um maior entendimento sobre o campo de pesquisa e sobre o próprio ato de pesquisar, durante uma crise mundial como a pandemia de Covid-19. Ancorados em Bondía (2002, p. 21), lembramos que as experiências correspondem às situações que realmente nos tocam, em um contexto social no qual tantas coisas simplesmente passam:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Sentimo-nos tocados pelas confissões compartilhadas durante nossos encontros, experiências que nos levam à reflexões sobre nossa importância na transformação do mundo em que vivemos no mundo em que desejamos viver (FREIRE, 2021). Este livro reúne trabalhos de pesquisadores da linha Educação e Linguagem, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos sob diferentes dimensões da linguagem. O título: Educação e linguagem: pesquisas em foco reforça e traduz o contexto de

produção da obra, marcado por um contexto dinâmico e multifacetado de produção acadêmico-científica.

Os autores trazem aqui reflexões e análises sobre o processo em desenvolvimento de suas pesquisas convidam e compartilham com o leitor as suas dúvidas, as suas angústias, o novo contexto de pesquisa e o ineditismo das investigações em tempos de Covid-19. Discutem e apresentam suas pesquisas, a maioria, em andamento, realizadas com crianças, jovens, estudantes universitários, adultos da Educação de jovens e adultos, professores da educação infantil à universidade.

Esse livro é um desdobramento do III Seminário da Linha de Educação e Linguagem, realizado no mês de outubro de 2021. O desejo de levar adiante as discussões e apresentações ocorridas (virtualmente) levou-nos a mais um encontro, agora em formato de um ebook. Aqui os autores abordam sobre os caminhos que estão sendo trilhados, percorridos e marcados pela pandemia que assolou o mundo a partir do novembro de 2019. Com muitos sobressaltos e novidades para os orientadores, mestrandos e doutorandos, os caminhos deste novo modelo de pesquisa vai se delineando nos textos dos autores.

O modelo de pesquisa, seja para orientar ou desenvolver as investigações não pôde acontecer de modo presencial e em grupos, o novo modelo só foi possível com o uso das plataformas digitais, com destaque para o *whatsApp*, seguido por outras como o meet, zoom, teams. Até mesmo as reuniões que possibilitaram o próprio Seminário e, após, a produção desta obra, não poderiam se realizar, sem que o auxílio da internet fosse requerido, oportunizando nossas comunicações e estratégias de produção.

Tudo isso levou-nos a refletir sobre a forma “tradicional” como vínhamos realizando as nossas pesquisas. Há a ideia de um tradicional que não mais nos cabe, que está fortemente impactado e não deverá ser retomado, após o retorno ao ensino presencial. Os anseios pela incorporação das tecnologias digitais na educação foram intensificadas após a deflagração da pandemia, resultando na virtualização da pesquisa acadêmica e da prática docente.

A combinação de nossas experiências como pesquisadores, levou a todas e todos os que aqui se encontram neste livro a repensar, rever e mudar as projetos iniciais e ou iniciados e aqui apresentamos e

convidamos o leitor a partilhar dessa nossa caminhada que se encontra em pleno processo de construção.

Por meio desta nossa aventura, porque se meter à escrever pressupõe um grande mergulho no mundo das palavras, com direito ao encantamento que se cria pelas construções textuais, capazes de nos levar para mundos inimaginados, é possível abordar com segurança as principais temáticas que compuzeram essa nossa jornada pelo universo de pesquisas produzidas por nosso PPG. Temos de tudo um pouco e é isso que torna nosso Programa tão rico e multifacetado.

O compromisso social da linha Educação e Linguagem está explícito através dos sujeitos participantes das pesquisas, sejam eles crianças da Educação Infantil, anos iniciais, ensino médio, superior e EJA, todos eles, estudantes de escolas públicas, a maioria oriundas das camadas desfavorecidas. Os textos buscam compreender as práticas de letramentos, formação docente, letramento acadêmico, letramento e alfabetização e as multimodalidades digital, literária nesses diferentes segmentos.

Cabe explicitar ao leitor as diferentes etapas em que se encontravam os autores pesquisadores no momento da realização do III Seminário da Linha realizado em outubro de 2021. Todos, em tempos adversos, inesperados, mas todos eles em processo de desenvolvimento da pesquisa, alguns iniciando, outros revendo seu objeto de pesquisa ou metodologia, outros finalizando.

Assim como as lavadeiras, os autores desse ebook encontram-se em diferentes etapas do processo de lavar a roupa, de polir o seu objeto, outros a esfregar a mão na massa, com sua pesquisa de campo virtual, e há aqueles que preparam para por a roupa no varal, quando seca, deverá ser vista e lida com os dizeres de seu autor/pesquisador.

Se as lavadeiras tem todo o seu processo, a pesquisa também seu tempo de processo, maturação e finalização; e o tempo, é para nós pesquisadores, mestrandos, doutorandos e pós doutorandos um demarcador e limite daquilo que podemos e planejamos pesquisar.

Ao passarmos brevemente pelas temáticas abordadas pelos textos apresentados neste livro, ressaltamos, nos diferentes trabalhos a importância dos livros de imagens para a composição de estratégias de ensino e aprendizagem, as relações étnico raciais, em meio à construção

de letramentos acadêmicos no Ensino Superior, com vistas ao questionamento dos letramentos dominantes, o letramento literário como um aspecto colaborativo na formação da identidade humana ou os diálogos com outras formas de ser e estar no mundo, por meio de línguas viso-espaciais como a Língua Brasileira de Sinais, nas interações de estudantes surdos.

Exploramos em aventuras contínuas a construção de leitores outros como os leitores de mapas, os dilemas pela escolha de textos a serem trabalhados em escolas confessionais, a produção de textos multimodais, na construção dos letramentos digitais e a sempre atual discussão sobre a questão dos métodos nos processos de alfabetização no Brasil. Logicamente, a pandemia também é uma temática enfocada por nossos pesquisadores, que tematizam as diferentes facetas desta nas práticas sociais de letramento virtual.

Muitas outras articulações são possíveis como as demandas impostas à docentes em Programas de Pós-graduação de Excelência no Brasil, a leitura literária com sujeitos de pesquisa com baixa visão, a busca pelo entendimento das políticas linguísticas adotadas por países africanos cuja língua oficial é a língua portuguesa, bem como as implicações nos letramentos acadêmicos de estudantes ingressantes em um Programa de Pós-graduação. Muitas facetas de nossa educação, múltiplos sujeitos e diferentes perspectivas são apresentadas ao longo destes 20 escritos, frutos de trabalhos comprometidos pela capacidade de ser mais, por meio da investigação científica.

Por falar em ser mais, é impossível não nos referirmos ao compromisso ético-social estabelecido por Freire (2021) ao abordar diferentes saberes, inerentes à prática educativa. Em um Programa de Educação, não podemos nos furtar ao fato de que ensinar exige pesquisar, exige a construção da criticidade, exige humildade e consciência do inacabamento, curiosidade, bom senso, comprometimento, crítica constante sobre a própria prática, dentre outros saberes. A pesquisa nos permite passar da consciência ingênua para a consciência crítica:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto

ensino contínuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2021, pp. 30-31).

Sob o ponto de vista freireano, nossos quefazeres se encontram explicitados, não apenas nos três encontros seguidos, nos quais pudemos compartilhar nossas experiências, mas também no próprio ato de pesquisar, que nos dota de esperança, reafirmando nosso compromisso social. Devemos ainda nos remeter ao centenário de Paulo Freire, cujas comemorações ocorrem em diferentes instâncias e locais de nosso país e também no exterior. Comemorações mediadas por telas, mas repletas de ternura e ânsia por dias melhores.

Além disso, muitas são as razões para comemorações. No ano passado, em 2020, ano de muitos desafios e provações, o Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita completou três décadas de fundação. E todos os que se encontram fazem parte do Ceale, dos professores orientadores aos mestrandos, doutorandos e pós doutorandos da linha Educação e Linguagem. Como se não bastasse, Magda Soares, é a fundadora do Ceale e da linha que nos acolhe no Programa de Pós Graduação Educação e Inclusão Social. Ao final de nosso III Seminário da Linha de Educação e Linguagem, tivemos sua imprescindível presença, agora em telas, tecendo comentários às investigações desenvolvidas por todos nós, pesquisadores. Se há uma chave de ouro, Magda nos brindou com esse fechamento.

Neste momento, nossa sensação é a do encerramento de um ciclo, ao oportunizar mais uma socialização, agora de uma forma mais ampla, com capítulos das pesquisas em andamento da linha Educação e Linguagem. É com muito carinho e orgulho que lançamos o Educação e linguagem: pesquisas em foco, reafirmando a importância da amorosidade, como bem explicou Freire às atividades nas quais nos envolvemos no ato de ensinar, estabelecendo a importância impar entre o amor e o diálogo na condução de nossas vidas: “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2019, p. 80).

Retomando à epígrafe que abriu essa nossa exposição inicial,

remetendo-nos às lavadeiras de Alagoas indicando que não há em seu ato, sequer um resquício de sentimento que não seja amor por sua gente, por sua lida e por sua vida. Ainda nos remetendo à nossa querida Magda Soares, nos despedimos neste texto de abertura, reiterando que:

O pesquisador, o estudioso da área da Educação tem como tema questões socialmente importantes, problemas que não são apenas para serem pesquisados, estudados, mas também para serem resolvidos, permitindo intervenção na realidade, modificação e transformação da realidade (SOARES, 2001, p. 104).

Estamos certos de que esse compromisso assumido na feitura da pesquisa, no lavar dos panos embebidos de conhecimentos e na esperança que se renova a cada dia, é ainda mais forte quando presenciamos o engajamento tão fraterno dos componentes de nossa linha de pesquisa, que abraçaram a ideia da composição deste ebook. É por isso que desejamos coragem, não apenas para a realização das pesquisas, mas para se embrenhar em uma vida besta, como diz Drummond, mas com uma luta legítima e necessária.

Que sejamos todos resolvedores dos diferentes problemas que a situação atual nos impõe. Que tenhamos força para cantar nossa voz, mesmo nos momentos em que formos silenciados ou condicionados. Que saibamos seguir, compromissados com nossos valores fundantes e, sobretudo, amando a educação e o fato de sermos educadores e pesquisadores.

Agradecemos com um abraço virtual e fraterno aos autores: Aracy Alves Martins, Célia Abicalil Belmiro, Francisca Izabel Pereira Maciel, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria Lúcia Castanheira, Maria Zélia Versiani Machado, Mônica Daisy Vieira Araújo, Valeria Rezende, Josiley Francisco de Souza, Gilcinei Carvalho, Alexânia de Avelar Campos, Andréa Cristina Ulisses de Jesus, Cleideni Alves do Nascimento Acco, Cristiane Gomes Ferreira, Daniel Cardoso Alves, Florence Barbosa Gomes Santos, Guiomar Timóteo Coura, Íris Freua Assumpção, Juliano Guerra Rocha, Luciana Mara Torres Buccini, Maria Beatriz Pinto, Paula Aparecida Diniz Gomides, Rodrigo Aparecido Estevão, Rodrigo Vieira Rezende, Rosana Aparecida Alves Reis,

Silvestre Filipe, Vanessa Aparecida da Silva Cruz e Walquiria Almeida de Jesus.

Sintam-se abraçados virtualmente!

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2006.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

AS PESQUISAS

LIVRO DE IMAGEM: A NARRATIVA VISUAL DE RENATO MORICONI E RUI DE OLIVEIRA

Alexânia de Avelar Campos
alexaniacampos@gmail.com

Celia Abicalil Belmiro
celiaabicalil@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa em andamento está inserida no campo da literatura infantil, especificando o livro de imagem como um novo gênero possível na contemporaneidade. O estudo busca responder às seguintes perguntas: Quais seriam as características de uma narrativa constituída de imagens? De que maneira o gênero livro de imagem se constitui de diferentes expressões artísticas? Com o objetivo de responder a essas perguntas, este trabalho terá como foco a produção de livros de imagem dos autores/ilustradores Renato Moriconi e Rui de Oliveira. A compreensão de suas obras poderá revelar múltiplas características inerentes a esse gênero. O referencial teórico que sustenta as bases desta investigação apoia-se em Barros (1998); Belmiro (2008, 2011); Fittipaldi (2008); Linden (2018), Oliveira (2008); Salisbury e Styles (2013) e Ramos (2011), que investigaram as ilustrações nos livros de literatura infantil. Também servirão de apoio estudiosos que se debruçaram especificamente no objeto livro de imagem: Almeida (2018); Belmiro (2014); Castanha (2008); Lee (2012); Sagae (2008) e Spengler (2010). Como pesquisa de caráter qualitativo e documental, a proposta metodológica do trabalho prevê o levantamento de livros de imagem dos ilustradores citados, uma vez que tanto um quanto outro vêm expondo, seja em entrevistas, textos acadêmicos ou artigos de divulgação científica, influências de artistas plásticos de diferentes períodos em seus processos criativos. Assim, apoiada em Bakhtin, propõe-se analisar aspectos literários do livro de imagem, considerando um *corpus* que focalize um número limitado de obras, mas que pode dar condições de entender fenômenos mais amplos desse gênero. (CARDANO, 2017)

Palavras-chave: Livro de Imagem; Literatura Infantil; Renato Moriconi; Rui de Oliveira.

INTRODUÇÃO

Este artigo vincula-se à pesquisa de mestrado em desenvolvimento na linha de Educação e Linguagem e tem como temática a literatura infantil, com o objeto de estudo o livro de imagem. Das paredes das cavernas e, mais recentemente, aos livros de literatura

infantil, as imagens vêm sendo aproveitadas sob diferentes ângulos, não só como ilustração de alguma cena ou personagem, mas, acrescida de caráter literário, compondo a narrativa.

O poder simbólico das imagens em um livro para crianças e sua capacidade de permanência na memória vão muito além da capacidade de uma linguagem nomear o mundo. É possível traçar um paralelo entre a sonoridade que as palavras provocam e a ilustração que, em sua singularidade, possui um som, um gênero de ressonância visual. Rui de Oliveira aponta que “a ilustração deve ser profundamente verbal; porém, sem jamais recorrer à verbalização para explicar seus objetivos. A ilustração fala, mas não tem voz”. (OLIVEIRA, 2008, p. 42)

No contexto contemporâneo da produção literária para crianças, o livro de imagem se constitui, como característica principal, por uma narrativa produzida apenas por imagens e outros recursos presentes no projeto gráfico, sem a presença de texto verbal. Belmiro (2014) define esse gênero

(...) como um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens. Constitui-se como uma narrativa visual, que aproxima duas condições básicas para sua realização: a dimensão temporal (sequência linear das imagens) e a dimensão espacial (a lógica de organização espacial dos elementos que compõem as imagens) (BELMIRO, 2014, s. p.).

Uma narrativa se refere à passagem de um estado inicial para um estado final, por meio de um desenvolvimento de ações. Alguns aspectos são importantes, como o lugar, a época, o contexto sociocultural, bem como o enredo envolvendo personagens. As ilustrações possuem, nos livros contemporâneos, uma natureza narrativa porque incorporam a dimensão temporal em sua concepção.

Dessa forma, esta pesquisa propõe a seguinte questão: em que medida as artes visuais e a literatura se aproximam para produzir o que chamamos de “livro de imagem”? Assim, foram formuladas as seguintes perguntas: Quais seriam as características de uma narrativa constituída de imagens? De que maneira o gênero livro de imagem se constitui por

diferentes expressões artísticas? Com o objetivo de responder a essas perguntas, este trabalho terá como foco a produção de livros de imagem dos ilustradores/autores Renato Moriconi e Rui de Oliveira, uma vez que tanto um quanto outro vêm expondo, seja em entrevistas, textos acadêmicos ou artigos de divulgação científica, influências de artistas plásticos de diferentes períodos em seus processos criativos. A compreensão de suas obras poderá revelar múltiplas características inerentes a esse gênero.

Em entrevista à Revista Crescer (2014), Moriconi conta um pouco sobre o processo de criação dos livros de imagem, revelando que seus pensamentos se dão desenhando. “- Preciso ver.”, completa Moriconi. “- A narrativa surge mediante os caminhos e questões que as imagens vão propondo. Nem sempre a história surge linearmente.” E afirma “- Acho importante cuidar de todos esses detalhes do livro, para que na obra todas as vozes relevantes para a narrativa tenham chance de falar e sejam percebidas pelo leitor”. A seu turno, Oliveira (2012) considera que “ilustrar é encontrar frequentemente heterônimos visuais.” E completa: “Criar imagens para crianças e jovens é um exercício moral e cultural de resistência. Nenhum projeto de nação pode ser construído sem um projeto de audiovisual.” (OLIVEIRA, 2012, p. 44).

A contemporaneidade desse gênero tem proposto diferentes entradas de leitura, tanto no campo artístico quanto no campo educacional. Um dos aspectos relevantes da exploração dessas obras é compreender que as imagens do livro infantil têm presença no psiquismo de uma criança, que pode se estender por toda a vida adulta. Também deve-se ter em mente que o sentido é sempre situado em contextos sócio-históricos específicos. Assim, ler o mesmo livro de imagem em diferentes contextos certamente pode gerar leituras diferenciadas. Portanto, os ilustradores participam não só da criação de uma memória e de um passado visual de seus leitores, mas, acima de tudo, da formação e educação do olhar.

1 A imagem como narrativa

O livro de literatura infantil contemporâneo tem sido estudado por pesquisadores da área de linguagem, afirmando que as imagens vêm

ganhando cada vez mais força, já que a visualidade é capaz de gerar diferentes possibilidades de leitura de obras literárias. Os livros com ilustrações são obras que apresentam um texto acompanhado, vez por outra, de ilustrações, que exercem um papel secundário. O que se lê é o texto verbal, acompanhado de imagem que ilustra alguma cena ou personagem. Já nos livros ilustrados, a imagem exerce um papel preponderante em relação ao texto. A narrativa se dá de maneira articulada entre texto e imagem. Assim, um dos alcances dos livros ilustrados é poder compor com duas linguagens uma só narrativa. Observa-se que o livro ilustrado possui diferentes denominações em muitos países. Em francês, recebe o nome de “álbum” ou “livre d’images”; em Portugal, “álbum ilustrado”; em espanhol, “álbum” e, em língua inglesa, “picturebook”, “picture book” ou “picture-book”. Na área de histórias em quadrinhos também é empregado o termo “álbum” para designar suas produções.

Como decorrência das apropriações discursivas do livro ilustrado, encontra-se o livro de imagem – objeto de estudo deste artigo. Conhecido como “livro de imagem”, “livro-imagem”, “álbum sem palavras”, “*wordless picturebook*”, “livro sem texto”, “livro só-imagem”, esse livro tem sido pauta para estudos que buscam compreendê-lo nos últimos anos, além de se tornar uma tendência editorial na contemporaneidade. Belmiro e Dayrell (2011) destacam que, nesse gênero, as imagens estão a serviço da narrativa. O tempo e o espaço coexistem para contar uma história, caracterizando personagens, criando situações de tensão e propondo soluções. Assim, as imagens visuais detêm uma enorme capacidade, não só de narrar acontecimentos, mas também de abrir territórios no imaginário, experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais (FITIPALDI, 2008). Conhecendo a diversidade e complexidade dos livros de imagem, os leitores, professores e estudiosos têm a oportunidade de apreciar mais profundamente seu apelo cognitivo, emocional e estético, dentro de um determinado contexto.

No entanto, a definição de livro de imagem não é única entre os estudiosos. Belmiro (2014) discorre que o livro de imagem é um novo gênero, resultado de transformações pelas quais o objeto livro vem passando. Já Suzy Lee (2012) menciona que, embora o livro de imagem

possa estar relacionado à capacidade de ler imagens, ele é apenas uma das formas do livro ilustrado. Linden considera que, quando o livro ilustrado não apresenta um texto, são chamados de livros-imagem. “Não que a ausência do texto implique ausência do discurso. Muito pelo contrário, várias dessas obras foram concebidas dentro de uma perspectiva pedagógica e requerem enunciação” (LINDEN, 2018, p. 49).

O livro de imagem pode, a princípio, ser entendido como um livro de mais fácil apropriação; no entanto, fazer uma leitura das imagens requer do leitor uma série de habilidades que precisam ser desenvolvidas, como a compreensão visual relacionada à composição, ao ritmo, à linha, à textura, à cor, à perspectiva, ao tipo de figuração utilizada, ao movimento artístico com o qual a ilustração apresenta semelhanças, ao gênero da imagem, ao cenário, além do sentimento que a ilustração pode causar ao leitor, dentre outros.

Por isso mesmo, Nikolajeva e Scott (2011, p. 25) consideram uma narrativa ilustrada sem palavras extremamente complexa “já que demanda que o leitor/expectador verbalize a história”. Os livros de imagem, portanto, revelam diferentes graus de sofisticação, dependendo de suas lacunas textuais. Consequentemente, é importante que se realize uma mediação adequada, para que os leitores possam exercer o papel ativo que o livro de imagem sugere para sua compreensão.

2 “Telefone sem fio”: quem cochicha o rabo espicha...

Como pesquisa de caráter qualitativo e documental, a proposta metodológica do trabalho prevê o levantamento de livros de imagem dos ilustradores/autores Renato Moriconi e Rui de Oliveira. Após o levantamento dos livros publicados pelos ilustradores/autores serão selecionados seus livros de imagem, no sentido de restringir o campo de pesquisa e que comporão o *corpus* da pesquisa. A partir de então, serão levantadas categorias que façam relação entre artes plásticas e literatura e que organizem a produção dos autores em livros de imagem, a exemplo da escolha de temáticas, elaboração estrutural e o estilo do autor. Pretende-se, com isso, que algumas perguntas possam ser respondidas, em consonância aos objetivos específicos da pesquisa: Como os autores produzem narrativa por imagens? Quais as categorias

são reveladas nas obras dos dois artistas? Que recursos visuais estão sendo explorados? Quais as temáticas mais prevalentes nas suas obras?

Como exemplo de análise, será apresentado um dos livros selecionado do *corpus*, sob a ótica de alguns conceitos do pensador e filósofo russo Mikhail Bakhtin presentes nos capítulos *Gêneros do discurso* (2003) e *Questões de estilística no uso da língua* (2013). A inclusão desse teórico como uma dos pilares para a análise das obras pretende ampliar o debate no campo da literatura infantil contemporânea, especificamente o debate sobre o gênero livro de imagens.

Bakhtin (2003) considera que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividades humanas” (p. 261). O enunciado deve ser analisado tanto pela temática, quanto pelo estilo de linguagem e pela construção composicional. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (p. 262). Diante da heterogeneidade dos gêneros discursivos, o teórico faz uma diferenciação entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexo). Os primeiros são formados pelas condições de comunicação discursiva imediata, enquanto o último trata de discursos que surgem de condições de um convívio cultural mais complexo e que incorporam e reelaboram gêneros primários. (p. 263)

Para compreender os diferentes gêneros do discurso, um bom exemplo é o livro de imagem *Telefone sem fio*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi, publicado em 2010 pela Companhia das Letrinhas, que integra a trilogia “retrato”. A narrativa se dá por meio da brincadeira “telefone sem fio”, em que o personagem da página da esquerda cochicha para o personagem da direita que, por sua vez, repete a brincadeira com outro personagem, e assim sucessivamente.

A natureza da linguagem oral, que prescinde da fixação de texto, próprio da escrita, é evanescente, isto é, se esvai e não tem como ser capturada (a não ser, é claro, por tecnologias de memorização audiofônica); o que fica é o sentido do que foi dito. Como descreve Marcuschi no *Glossário Ceale*:

A oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até a modalidade escrita na língua .(MARCUSCHI, 2014, s. p.).

Durante a leitura do livro, é clara a intencionalidade do uso da oralidade, enquanto brincadeira do telefone sem fio que se associou à linguagem imagética. A escolha das imagens marca a oralidade ali presente, sem que possamos ouvir a voz dos personagens, afinal de contas é a imagem que nos sugere as interpretações.

Figura 1. Telefone sem fio (capa e quarta capa)



Fonte: Illan Brenman e Renato Moriconi (2010)

Essa obra literária (Fig.1), portanto, representa um gênero complexo, pois abriga uma série de características do ponto de vista da comunicação - desde a narrativa imagética até o projeto gráfico, o texto “subentendido” que vai sendo compreendido pelo leitor à medida que ele passa as páginas e o relaciona com demais obras que o antecederam. Os autores usam de estratégias sofisticadas, referenciando um gênero simples: a brincadeira marcada pela oralidade do “telefone sem fio”.

Em relação ao enunciado como unidade discursiva, Bakhtin (2003) discorre que em cursos de linguísticas em geral, a comunicação discursiva é representada frequentemente pelo falante e pelo ouvinte, expressos no processo do discurso no falante e a recepção passiva e a compreensão no ouvinte. O autor contribui significativamente para o

campo da comunicação quando dá outro grau de importância ao ouvinte: à medida que ele compreende o significado do discurso, ocupa em relação a ele uma ativa posição responsiva, isto é, discordando, concordando, completando, refutando etc. Essa atitude ativa responsiva ocorre desde o primeiro momento em que a comunicação acontece. “Toda compreensão é prenda de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN. 2003, p. 271). A recepção silenciosa do ouvinte é apenas um momento que antecede sua resposta em voz real alta, que pode acontecer logo em seguida, ou o ouvinte pode permanecer como compreensão responsiva silenciosa, ou ainda uma compreensão de efeito retardado, sendo o mais comum e presente nos gêneros da complexa comunicação nas culturas.

No caso de *Telefone sem fio*, os falantes que proferem o discurso vão recursivamente compondo a obra. A comunicação discursiva ocorre por meio da linguagem visual presente nas ilustrações e, mais do que isso, em todo o projeto gráfico que também dialoga com a narrativa.

Figura 2. Telefone sem fio



Fonte: Illan Brenman e Renato Moriconi (2010)

Quando o livro chega até as mãos do leitor e ele decide abri-lo, sua decisão na verdade é de participar ativamente do discurso presente no livro. Logo nas primeiras páginas, vê-se o *clown*, que começa o jogo e convida o rei a participar que, por sua vez, aceita e conta o segredo para o próximo personagem existente na mesma época do rei, um cavaleiro medieval armado (Fig. 2). Este último cochicha a um escafandro e, nesse momento, o sentido original se desvirtua, não há mais uma relação histórica e, sim, uma relação com a forma, marcada pela vestimenta dos personagens, ambos usando capacetes metalizados e até luvas vermelhas similares. É interessante perceber que a compatibilidade entre os personagens das primeiras páginas com os demais das páginas seguintes se corrompe (o bobo da corte e o escafandro, por exemplo) como se dá na mensagem do telefone sem fio, que se altera paulatinamente.

A cadeia discursiva da obra se altera por meio de uma lógica completamente coerente na relação dos personagens em sequência, mas que vai se modificando conforme o leitor vai passando as páginas e vão surgindo outros elementos. Esse entendimento da mudança das relações entre os personagens requer uma atitude responsiva ativa de cada leitor. Além disso, o discurso só fará sentido se o leitor virar cada página em um determinado tempo. Os autores, portanto, escolheram um discurso sequencial presente no objeto livro e o leitor, por sua vez, responde ao discurso através de inúmeras possibilidades, como, por exemplo, “ouvir” o que os personagens têm a nos dizer, repassar essa mensagem (não necessariamente usando a linguagem verbal), fazer inferências quanto a origem de cada personagem, perceber/discutir a circularidade da obra e a irreverência presente nas páginas finais, quando um dos personagens invade outra página, transgredindo o discurso imposto até o momento.

Outro elemento presente na obra são os limites de cada enunciado concreto que são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes:

Todo enunciado - da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico - tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outro

ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão (BAKHTIN, 2003, p. 275).

Quais enunciados anteriores os autores dialogam no discurso do livro de imagem? O artista da obra destacou: “Outras pessoas participaram desse cochicho: Paolo Uccello, Pierro della Francesca e Hans Holbien – grandes artistas, que viveram há séculos, para quem eu cochichei o cochicho do Ilan” (MORICONI, 2010, s. p). Esse período se caracterizou pela introdução da perspectiva, que experimentava a noção de profundidade nas telas e que facilitou a produção de retratos de figuras humanas mais sólidas e fiéis. Observamos viva semelhança do trabalho de Moriconi com os retratos desses pintores. Porém, há uma diferença sutil entre muitos retratos de Uccello e Moriconi. Enquanto majoritariamente os retratos do italiano estão com os rostos de perfil e voltados para a esquerda, em *Telefone sem fio* os personagens de perfil se viram para a direita, uma vez que o ilustrador orienta o olhar do leitor para a página da direita, para que o leitor dê sequência à leitura.

O diálogo do artista com pintores renascentistas certamente confirma a defesa de Bakhtin (2003): “Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (p. 297) A ampliação do nosso olhar para os diversos tipos de artes que dialogam com períodos anteriores nos faz crer que não há repetição por meio da arte - a proposta do trabalho de Moriconi se relaciona ao momento atual, sua formação enquanto artista e suas próprias experiências; ao mesmo tempo, nenhum gênero sobrevive sem a influência de seus predecessores.

O autor e ilustrador Rui de Oliveira defende que estudar o gênero da ilustração de livros significa evocar a pintura e suas sutis semelhanças e diferenças com a ilustração. Apesar de Renato Moriconi utilizar nesta obra o mesmo instrumento técnico de Pierro della Francesca, o que o aproxima do trabalho do pintor, há diferenças fundamentais como apontaremos a seguir.

A primeira diferença entre pintura e ilustração é o modo de ver. “A fruição correta da ilustração ocorre no passar de páginas, em sua reprodução. A ilustração é profundamente sequencial, estando inexoravelmente vinculada à temporalidade dos fatos” (OLIVEIRA,

2012, p. 40). Em *Telefone sem fio*, embora exista a relação interpictural com o período renascentista, a estruturação do objeto livro pressupõe essa sequência defendida por Oliveira.

Uma segunda distinção é que a ilustração está sempre a serviço de descrever ou narrar uma história, enquanto a pintura não possui esse compromisso, ainda que o faça em alguns momentos. (OLIVEIRA, 2012, p. 42). Na obra analisada, a sequência de imagens conta, de certa forma, uma história, a história de uma brincadeira ao passar pela história da cultura ocidental, um cochicho por meio das imagens.

Outras respostas a enunciados precedentes são encontrados em *Telefone sem fio*, como a presença tanto de personagens importantes e queridos pelas crianças comuns da tradição oral, como é o caso do pirata e seu papagaio, personagens dos contos de fadas, como a vovó, Chapeuzinho Vermelho, o lobo e o caçador, quanto referências a figuras históricas, como o bobo da corte, o rei e o indígena. Ademais, os autores recorreram a uma brincadeira do universo infantil para aproximar leitores de todas as idades e descobrir o cochicho desta divertida brincadeira.

Um dos campos explorados por Bakhtin (2003) que se relacionam com o gênero do discurso é a estilística. Para o estudioso, todo estilo está ligado ao enunciado e às formas do enunciado e todo enunciado por sua vez, sendo primário ou secundário, é individual, revelando assim o estilo individual de cada falante. (p. 265) Em *Telefone sem fio* percebe-se o estilo de Moriconi na construção da sequência da história por meio das imagens. No entanto, o enunciado produzido evidentemente é distinto, já que pintura e ilustração possuem diferenças significativas. O ilustrador, ao contrário do pintor, elabora conceitual e tecnicamente o seu trabalho para ser reproduzido; pondera sobre todos os aspectos importantes do livro, como o passar de páginas, o espaço físico que as imagens ocupam, o enquadramento, a moldura etc.

Moriconi dispôs de uma das técnicas usadas por esses pintores, o óleo sob a madeira, mas também incluiu a caneta digitalizadora para desenhar direto do computador. Essa alteração das técnicas - que podem também resultar em mudanças no próprio estilo - se relaciona com o que filósofo russo descreveu sobre a mudança histórica dos estilos de linguagem ligadas às mudanças dos estilos de discurso: “A linguagem

literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente” (BAKHTIN, 2003, p. 267) Assim, o artista de *Telefone sem fio* carrega a herança de pintores clássicos que o precederam, o que torna sua obra uma verdadeira aula de história da arte. As sutilezas nas diferenças entre sua obra e as pinturas renascentistas reafirmam as características singulares intrínsecas ao gênero livro de imagem.

Em *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), Bakhtin reflete sobre a importância do professor abordar a estilística em sala de aula, não somente nas aulas de literatura mas também nas aulas de língua materna, enfatizando a importância da língua sobre o pensamento do falante. O estímulo à criatividade, à originalidade e à reflexão constante sobre a linguagem é de responsabilidade do professor em sala de aula. “O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com o qual ele se forma no ensino médio” (p. 43)

E no campo da linguagem visual, como desenvolver esse trabalho com os estudantes? Os livros de imagem podem contribuir para que o sujeito, independente da etapa de ensino, perceba estilos diferentes no campo das artes e da literatura e suas implicações na constituição de uma narrativa. Compreender as camadas do texto visual é também refletir sobre o estilo do conjunto de ilustrações de um livro literário.

Ainda relacionando com o enunciador, para Bakhtin (2003) a vontade do falante se dá antes de tudo pela escolha de certo gênero do discurso. Ele relaciona as escolhas com a especificidade de um determinado campo da comunicação discursiva, as temáticas, composição pessoal dos participantes etc. A intenção discursiva do falante é então adaptada ao gênero escolhido. No caso de *Telefone sem fio*, uma obra criada por dois autores, a intenção inicial foi de Ilan Brenman, descrito no prefácio do livro:

A ideia desse livro nasceu num restaurante à beira-mar, em uma mesa repleta de crianças agitadas e adultos irritados. Propus um jogo: telefone sem fio. Crianças de dois a dez anos e adultos de todas as idades entraram na brincadeira, e vinte minutos depois... a paz estava instaurada. (...) Decidi

transformar o telefone sem fio em livros, mas as palavras não saíam, somente imagens apareciam na minha frente (BRENMAN, 2010, s. p.).

Assim como a brincadeira que divertiu adultos e crianças no restaurante, este livro propõe leituras diferenciadas para os dois públicos que são capazes de adentrar a narrativa sob diferentes óticas e realizar leituras menos ou mais complexas, dependendo da maturidade de cada leitor. Nessa obra específica, o escritor Brenman procurou o artista Renato Moriconi para que materializasse o discurso no gênero livro de imagem, que foi o tipo de gênero escolhido para desenvolver a história.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 289) “o estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo”. Ele exemplifica essa afirmação analisando orações e concluindo que elas são elementos significativos do enunciado e adquire sentido definitivo apenas no conjunto do contexto na qual ela está inserida. No emprego das modalidades oral e escrita da língua, a expressividade se relaciona tanto com as escolhas gramaticais, quanto a prosódia, a entonação, mímica e gestos - todos os elementos podem trazer maior ou menor dramaticidade ao discurso.

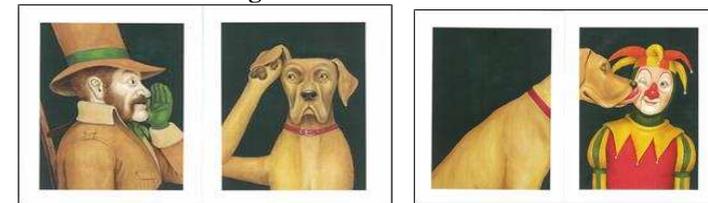
O termo verbal será compreendido tanto em sua dimensão oral quanto escrita e, da mesma forma, visual abrangerá a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo etc. E quando não temos orações (unidades da língua no discurso) no enunciado (unidade da comunicação discursiva)? Os autores do livro de imagem analisado utilizaram diferentes estratégias para que a expressividade do discurso comunicasse algo ao leitor. Algumas características relacionadas a escolha da expressividade do artista:

Primeiro, do ponto de vista do projeto gráfico, a moldura branca em todas as páginas circunda a imagem, delimitando o espaço de dentro e o de fora, o que ressalta a noção de representação. Nas últimas páginas, o cachorro do caçador escuta o segredo e vai ao encontro do primeiro personagem – o bobo da corte – criando uma circularidade ao gosto das brincadeiras que precisam voltar ao começo para descobrir quão diferente resultou o seu final. O cão invade a página da direita,

quebrando essa estrutura de representação, e o faz com a irreverência de um animal de estimação, lambendo o bobo da corte. Nesse momento, a moldura que separa os elementos perde a função precípua de instituir um lugar.

Segundo, as ilustrações possuem uma expressividade relacionada ao humor, observadas por meio das cores e pela própria atitude dos personagens: seus gestos, olhares curiosos e divertidos. Além do fundo preto que remete o olhar do leitor para a figura que está em plano americano.

Figura 3. Telefone sem fio



Fonte: Illan Brenman e Renato Moriconi (2010)

Essa análise pretende reconhecer as contribuições de Bakhtin em diferentes áreas do conhecimento na contemporaneidade, inclusive na linguagem visual presente nos livros de imagem. A obra *Telefone sem fio* apresenta um gênero do discurso repleto de expressividade, com estilo próprio, que seguramente respondeu ativamente o trabalho de outros artistas e outras narrativas presentes na tradição oral, na literatura e na história da humanidade.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ainda que a pesquisa esteja em estágio preliminar, as análises que foram realizadas até o momento apontam para uma profunda relação da literatura com a arte e a escolha de autores com a formação em artes plásticas. Portanto, é mister compreender como o gênero livro de imagem perpassa o viés artístico e literário e como o olhar do leitor para esses campos pode se expandir.

Por meio da polissemia, as imagens solicitam a sensibilização do indivíduo no mundo da escola, convocando sua criticidade, sua

individualidade para a necessária sociabilidade e autonomia (BARROS; BELMIRO; AFONSO JÚNIOR; 2003). Os livros de imagem seriam, então, mais um artefato cultural potencializador de outros modos de falar e de ver o mundo. Sua exploração exige um tratamento singular por suas especificidades discursivas e, do mesmo modo, a capacitação decisiva do mediador.

Espera-se que o estudo sobre os livros de imagem do *corpus* da pesquisa possa contribuir para a formação de professores e de pequenos leitores no contexto contemporâneo. A análise destas obras pode responder a algumas perguntas da pesquisa e, certamente, trarão novos questionamentos acrescidos da totalidade do *corpus*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tatyane de Andrade. **Leituras do livro infantil ilustrado**. (2016). 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 23-43.

BARROS, Armando Martins de.; BELMIRO, Celia Abicalil; AFONSO JÚNIOR, Delfim.

Educação do olhar: desafios à formação nos cursos. Teias, Rio de Janeiro, ano 4, no 7-8, jan./dez. 2013.

BARROS, Armando Martins. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, E. (Ed.). **O fotográfico**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. p. 199-206.

BELMIRO, Celia Abicalil; DAYRELL, Mônica. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS, A. *et al.* (Org.). **Livros e Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 175-187.

BELMIRO, Celia Abicalil. Livro de Imagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade et al. (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. BH; Ceale, 2016.

Disponível em

http:

//www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letrament
o-visual. Acesso em: 02/08/2020.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 141-161.

GONÇALVES, Adriana Rodrigues. **A prosa pelo traço uma discussão sobre o livro-imagem**. (2018). 152 f. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2018.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 93-121.

LEE, Suzy. **A Trilogia da margem**. O livro de imagem segundo Suzy Lee. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LINDEN, Sophie Van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MORICONI, Renato. **A prosa pelo traço**: uma discussão sobre o livro-imagem. Belo Horizonte., 2018. Entrevista concedida a Adriana Rodrigues Gonçalves, 152 f. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de

Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli.** Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PARAGUASSU, Maurício; MORAES, Odilon; HANNING, Rona. **Traço e prosa:** entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SALISBURY, Martin e STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado:** a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DA GERÊNCIA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: MUDANÇA DE AGÊNCIA E SUA RELAÇÃO COM A CONSTITUIÇÃO DE UM CONTRADISCURSO AOS LETRAMENTOS DOMINANTES

Andréa Cristina Ulisses de Jesus
andreaulisses@gmail.com
Maria Lúcia Castanheira
lalucia@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem como enfoque as práticas de letramentos realizadas no contexto da Gerência das Relações Étnico-Raciais – GERAG –, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, responsável pela efetivação de políticas públicas de promoção da igualdade racial nas escolas da rede municipal. A pesquisa insere-se em um campo interdisciplinar e procura estabelecer aproximações teóricas entre os Novos Estudos dos Letramentos (HEATH, 1982; STREET, 1984, BARTON; HAMILTON, 1998), os Estudos das Relações Étnico-Raciais (MUNANGA, 2004; 2005; GOMES, 2017) e os Estudos Decoloniais (MIGNOLO, 2003; CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007; MALDONATO-TORRES, 2007), aliado aos conceitos de Epistemologias do Sul (SANTOS, 2002) e Agência (AHEARN, 2000) para compreender o que conta como letramento, para os membros da GERAG, em um determinado tempo e lugar. Dessa forma, buscou-se neste resumo, apresentar o desenho da pesquisa e uma discussão sobre os principais conceitos que serão mobilizados na sua construção, e como esses podem contribuir para o exame das práticas culturais e sociais que emergem nos diferentes contextos, bem como para a compreensão dos significados que elas adquirem para grupos específicos.

Palavras-chave: Gerência das Relações Étnico-Raciais; Práticas de letramento; Letramentos dominantes; Agência; Contradiscorso.

INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa tem como enfoque as práticas de letramento realizadas no contexto da Gerência das Relações Étnico-Raciais – GERAG -, órgão que integra a Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED/BH –, e responsável por efetivar nas escolas da rede municipal políticas públicas de promoção da igualdade racial. Em linhas gerais, a GERAG busca por meio de diferentes ações contribuir para a elaboração de currículos culturalmente relevantes, investir em

recursos didático-pedagógicos (kits de Literatura Afro-brasileira, Indígena e Africana), propiciar a formação docente para o trabalho com a temática étnico-racial, monitorar a inclusão da temática étnico-racial nos projetos político-pedagógicos de todas as instituições da rede municipal, dentre outras ações, em cumprimento à Lei Municipal nº 9934/20101 e ao Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial/20192 da cidade de Belo Horizonte.

Constituindo-se sob um forte viés político, no qual a educação torna-se a via de acesso para os processos de transformação de uma sociedade marcada pela desigualdade racial, a GERAG se estabelece como uma importante agência de letramento, uma vez que por meio de diferentes práticas socioculturais, tem visibilizado saberes não hegemônicos e contra-hegemônicos construídos politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra sobre a África, os africanos e os seus descendentes. Nesse processo, ressignifica-se, positivamente, as práticas culturais características do povo negro, quais sejam, as religiosas, as linguísticas, as literárias, as artísticas, as escolares, dentre outras, o que vem resultando em novos usos e práticas de letramento.

Nesse sentido, é importante pensar como essas práticas emergem e os significados que elas adquirem para grupos específicos. Especialmente no caso da população negra, para a qual os mecanismos da opressão atuaram fortemente, e ainda continuam atuando, no sentido de racializar seu modo de ser e inviabilizar qualquer forma de demonstração de seus saberes tradicionais. Conforme argumenta Gomes

1 A Lei nº 9934 de 21 de junho de 2010, dispõe sobre a Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial – PMPIR –, bem como responde pela criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR. Por meio da PMPIR, foram estabelecidas as diretrizes, os princípios e as propostas de ação governamental para a promoção da igualdade racial no município de Belo Horizonte. A Lei 9394/2010 pode ser consultada na íntegra no sítio eletrônico

2 O Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial – PLAMPIR –, é um instrumento de planejamento, implementação e monitoramento da PMPIR, e tem como especificidade o desenvolvimento de suas ações pelos diversos órgãos da administração municipal. O PLAMPIR 2019/2028 apresenta de forma sistematizada os objetivos, as metas, as ações, as estratégias de ação, os prazos e os atores envolvidos na inserção das ações de igualdade racial nos órgãos municipais.

(2017, p. 21), quando o Movimento Negro “ressignificou a raça (...) ele indagou a própria história do Brasil e da população negra em nosso país (...)”, e essa ação foi fundamental para o empoderamento do negro e o exercício da agência sobre os letramentos.

Street (2006) ao discutir as perspectivas interculturais dos letramentos aponta que as pessoas não são passivas quanto as imposições ideológicas dos grupos dominantes. Elas “rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas” (STREET, 2006, p. 471). Com base nessa lógica, compreende-se que a GERAG ao atuar como agenciadora dos letramentos tensiona os condicionantes sociais, políticos e econômicos sob os quais se fundamenta o ensino dos letramentos.

Tendo em vista esses aspectos, busca-se nesta proposta analisar as práticas de letramento realizadas no contexto da GERAG em ações voltadas para os processos formativos. O intuito é compreender, conforme Street (2003), o que conta como letramento para esse grupo, em um determinado tempo e lugar. A partir desse argumento, esta pesquisa tem como questão central examinar como os usos e sentidos das práticas de letramentos construídos pela GERAG, nos processos de formação docente, podem constituir-se como um contradiscurso aos letramentos dominantes. A concepção de letramentos dominantes utilizada neste estudo toma como base a ideia de que há uma forma cultural de prestígio estabelecida nas relações de poder, e essa corresponderia a um letramento dominante, único e neutro, imposto como padrão. Nesse sentido, é preciso interrogar, de acordo com Street (2006, p. 472) “De que modo o letramento dominante marginaliza outras variedades, afirma sua própria dominação e disfarça sua própria base de classe e de cultura (...)”.

À vista disso, parte-se da premissa de que as estratégias propostas pela GERAG de combate às assimetrias e às desigualdades raciais, inserem-se em uma perspectiva didático-pedagógica, na qual a mobilização de saberes relativos a questão racial negra, propiciará a mudança de agência sobre os letramentos e a descolonização de um pensamento calcado em uma visão ocidental de mundo. Ao redimensionar práticas de letramentos pouco valorizadas e marginalizadas no contexto educacional, a GERAG estabelece novos

parâmetros em relação aos modelos de letramentos vigentes, demonstrando que há variedades de práticas de letramento e que essas se constituem como saberes legítimos. Além disso, as ações institucionais da GERAG reforçam a visão de que os letramentos vão muito além de uma visão de desenvolvimento de habilidades técnicas, pois englobam em si uma dimensão social e cultural que molda os diferentes padrões de comportamento em torno da leitura e da escrita.

Nessa lógica, textos e discursos devem ser percebidos na sua relação intrínseca com o poder e como meio de posicionar os conhecimentos não hegemônicos e contra-hegemônicos em relação as contradições veiculadas pelo conhecimento científico tradicional. Conforme Gomes (2017, p. 15-16) é preciso questionar “os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes na estrutura, no imaginário social e pedagógico (...)” se colocando contra os processos de colonização que se convertem em mecanismos de opressão. Essa seria a busca de novos paradigmas de compreensão do mundo e que poderiam ser traduzidos como um movimento de contraposição a hegemonia instituída.

Portanto, justifica-se esta pesquisa pela necessidade de se interrogar no campo das epistemologias qual o papel ocupado pelos grupos sociais que se tornam agenciadores dos letramentos, os efeitos da agência sobre as variedades dos letramentos e as implicações dessas ações na proposição de políticas de ensino. É preciso ressaltar, conforme Street (2006, p.475) “como as pessoas afetam o letramento” a partir do lugar que ocupam.

Assim delimitado o objeto da pesquisa, apresento nas seções subsequentes alguns pressupostos teóricos que estão sendo mobilizados para fundamentar a lógica argumentativa em torno do problema de pesquisa. Inicialmente, contextualizo as políticas públicas de promoção da igualdade racial para discutir os impactos que elas promoveram nos processos de integração e emancipação social da população negra, e de modo mais específico na educação. Procuo demonstrar como essas políticas de combate às desigualdades vem reconfigurando o cenário social e educacional e ao mesmo tempo demandando uma nova postura dos espaços de saber quanto ao processo de inserção do sujeito social negro, o reconhecimento de suas identidades culturais e as demandas

que apresentam em relação ao ensino e a aprendizagem. Na seção seguinte, apresento alguns conceitos chave do campo teórico denominado Novos Estudos dos Letramentos (*New Literacy Studies – NLS*) para justificar o uso do termo práticas de letramento e sua adequação quanto a concepção de letramento adotada neste estudo. Também ressalto a importância de aliar a abordagem do NLS com os Estudos Decoloniais para se pensar sobre as implicações da colonialidade do ser em relação as práticas de letramento, e por fim, exploro o conceito de agência na sua relação com os estudos dos letramentos no sul geográfico.

1 Educação como direito e o contexto das políticas públicas de promoção da igualdade racial: configurando novas práticas socioculturais nos espaços de saberes

O processo de redemocratização do país a partir da década de 1980 se fez acompanhar de todo um redimensionamento político-ideológico da estrutura vigente. Consequentemente, a educação, alvo de reivindicação das classes historicamente marginalizadas no país, passa a exercer um papel estratégico na efetivação dos processos de mudança, por ser considerada um pré-requisito para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Desse modo, a associação entre escolarização, mobilidade social e democracia se efetivaria no campo educacional sob o ideário de escola cidadã, como meio de assegurar os direitos civis, sociais e políticos necessários para a consolidação de uma democracia participativa. Dada a capacidade da educação de influenciar todas as dimensões do humano (dimensão civil, política e social), Cury (2002) esclarece que,

(...) seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de

cada qual dos três. (CURY, 2002, p. 254).

Assim, a educação vai se constituindo no campo dos direitos fundamentais e o cidadão pleno seria aquele detentor de todos os direitos. Contudo, no Brasil, o fenômeno da cidadania não se fez acompanhar, conforme Carvalho (2002), do exercício desses direitos de forma igualitária, o que faz da ideia de plena cidadania uma utopia. Nesse sentido, seria preciso, antes, considerar os processos históricos que condicionam a noção de cidadania, e que diferem de país para país. Isso significa que os condicionantes sócio-históricos definem o “nível de qualidade” da cidadania em cada lugar (CARVALHO, 2002).

Logo, é preciso considerar fatores históricos circunscritos a uma frágil democracia brasileira, ao se discutir cidadania. Principalmente pela base colonial que estruturou a construção do Estado-nação, e cujos efeitos deletérios são o racismo e a discriminação introjetados em toda a estrutura social. Nesse sentido, é preciso examinar as conexões que se estabelecem entre cidadania e raça para problematizar a educação como um direito e contextualizar as lutas seculares da população negra em prol de sua emancipação social.

Na gênese da história do povo negro, contabiliza-se um passado marcado pela opressão e exclusão social, atravessado pela luta por igualdade, justiça e democracia. Contudo, mesmo diante desse quadro trágico, foi tardio o reconhecimento dos organismos internacionais sobre a urgência de se enfrentar a questão racial. Isso só ocorreu no ano de 1965, quando foi realizada a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, pela Organização das Nações Unidas. O documento produzido nessa convenção ratificou o compromisso na garantia dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, resultando em um dos principais instrumentos jurídicos norteadores de ações afirmativas para as vítimas de discriminação racial.

No cenário brasileiro, o campo de enfrentamento ao racismo, é ocupado pelos movimentos sociais, organizados por homens e mulheres negras, que a rigor assumiram o protagonismo político no combate à discriminação racial. Destaca-se nesse processo, as ações lideradas pelo Movimento Negro que por meio do engajamento e ativismo político

ressignificou o conceito de políticas públicas e direitos humanos, demonstrando como esses não poderiam dissociar-se da discussão sobre preconceito e discriminação. Apesar do reconhecimento dos órgãos internacionais e nacionais sobre a legitimidade da luta antirracismo, somente em 1995 iniciou-se as primeiras ações governamentais para inclusão da pauta racial na agenda política. Foi também nesse mesmo ano que lideranças do Movimento Negro se reorganizaram politicamente para pressionar o governo, de modo contumaz, quanto a execução de políticas de promoção da igualdade racial. Mesmo sendo realizado todo um apelo quanto ao cumprimento do teor das reivindicações, as medidas governamentais resultantes foram de baixa expressividade e não focalizaram aspectos fundamentais, como o problema da distribuição de renda e do acesso aos serviços públicos.

Dessa forma, somente em 2003, com a eleição de um governo de natureza democrático-popular, foi possível reunir as condições políticas e econômicas favoráveis para pautar na agenda governamental a temática racial. Nesse ano, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, constituindo-se assim, o aparato institucional para implementação das políticas de promoção da igualdade racial (THEODORO, 2008). E no final da primeira década do ano 2000 foi criado o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288 de 2010, com a finalidade de garantir a população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e intolerância (BRASIL, 2010). Com base no Estatuto da Igualdade Racial foram definidas, dentre outros aspectos, as diretrizes para a constituição de políticas públicas de desenvolvimento social e econômico, a instituição de programas e políticas de ações afirmativas, as formas de alteração e adequação das estruturas institucionais do Estado para superação das desigualdades étnicas, as medidas de estímulo, apoio e fortalecimento direcionados à promoção da igualdade e demais dispositivos para consolidação de uma política de recorte racial.

A partir desse ciclo de conquistas, a população negra gradativamente estabelece as bases que irão alicerçar o seu processo de emancipação social, sendo um ponto fundamental para isso a ocupação e reconfiguração dos espaços institucionais de poder que lhes foram historicamente negados.

Diante desse novo quadro, os sistemas educacionais se veem tensionados pela pressão das lideranças negras exigindo o reconhecimento de suas identidades socioculturais nos espaços de saber e o cumprimento das demandas e reivindicações educacionais que traziam, principalmente no que dizia respeito a necessária reformulação dos currículos que, secularmente, negligenciaram e silenciaram-se em relação a questão racial negra.

Outro alvo de reivindicação da militância, foi o enfretamento do analfabetismo. No que concerne às políticas de alfabetização e letramento, essas surgem no contexto brasileiro como forma de equacionamento do fracasso escolar produzido pela não aprendizagem dos alunos. Essa situação, ressaltava a baixa qualidade da educação pública ofertada no país o que seria um dos empecilhos para a mobilidade social. No caso da população negra e pobre, as marcas do racismo e da exclusão social fez (e ainda faz), com que ela correspondesse a parcela majoritária de analfabetos do país, isto é, àquele que “não dispõe da tecnologia do ler e do escrever” (SOARES, 2003, p. 20), e portanto, alijados dos seus direitos de cidadania.

Por tudo isso, legitima-se as críticas dos movimentos sociais negros quanto a uma frágil democracia que se ergue sobre o campo das desigualdades raciais. É fato que é necessário atender as demandas de todos os cidadãos na busca pela equidade, mas o equacionamento das desigualdades só será atingido quando se enfrentar de forma definitiva a estrutura racista que ainda sustenta esse país, daí a importância das políticas de promoção da igualdade racial.

Na medida em que a sociedade muda e outros grupos sociais vão se reposicionando e reconfigurando o sistema social vigente, novas identidades socioculturais vão se constituindo. Por esse motivo, Marinho (2010) destaca a importância da realização de pesquisas sobre essas novas identidades socioculturais para se compreender seu contexto sociocultural, os conhecimentos que trazem, o que anseiam ou necessitam em relação a aprendizagem da leitura e da escrita (MARINHO, 2010).

No caso da população negra e em decorrência de sua participação mais efetiva na sociedade, é preciso considerar os significados dos letramentos para esse grupo específico e como eles afetam os

letramentos. Nesse sentido, é preciso considerar que as mudanças na vida social e econômica produzem práticas sociais e culturais diversas e, conseqüentemente, outras formas de letramentos. Nessa lógica, deve-se considerar, conforme Street (2014), que a imposição de um letramento dominante irá sempre na contracorrente de uma perspectiva social de letramento, por desconsiderar “as percepções e usos locais do letramento (...), que podem diferir da cultura dominante e têm de ser levados em conta para se compreender a experiência letrada de povos diferentes” (STREET, 2014, p. 58). Para o autor, é preciso compreender os significados dos letramentos para as pessoas que o adquirem.

Assim, ao apresentar esse contexto das políticas públicas de promoção da igualdade racial, buscou-se ressaltar a importância delas no processo de emancipação social da população negra e as mudanças delas decorrentes, dentre elas o surgimento de novas práticas de letramento. A partir dessa visão justifico a escolha pela abordagem dos Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1984) para a discussão sobre letramentos múltiplos e não-dominantes.

2 Os Novos Estudos do Letramento, as práticas de letramento, os estudos decoloniais e os processos de agência

De acordo com Kleiman (1995), o fenômeno do letramento ultrapassa a dimensão da escrita conforme pensam as instituições escolares, ele configura-se de forma plural em que as práticas de letramento são socialmente e culturalmente determinadas. Considerando a perspectiva sociocultural dos letramentos apresentada por Street (1984), destaca-se como um diferencial dessa abordagem, a articulação com os construtos da sociologia, da antropologia e da linguística, o que ampliou a visão sobre os letramentos e ao mesmo tempo dissipou as controvérsias sobre letramento relacionar-se apenas às práticas de escrita. O debate posto no campo sobre a polarização oralidade e escrita, abriu caminhos para se repensar sobre um conceito de letramento assentado apenas na ideia da escrita alfabética como o único sistema de comunicação (KRESS, 2003).

Assim, os Novos Estudos sobre o Letramento (*New Literacy Studies – NLS*), situam, a partir da distinção entre os modelos autônomo

e ideológico de letramento, a abordagem proposta pelo NLS. Sendo o modelo autônomo voltado para o desenvolvimento de habilidades e técnicas neutras, visando o progresso e a mobilidade social, e o modelo ideológico voltado para as práticas de letramento como indissociáveis dos aspectos sociais e culturais, o letramento ideológico contesta a ideia de neutralidade presente no modelo autônomo. Não obstante, o componente ideológico prevalecer tanto no modelo autônomo quanto no modelo ideológico, uma vez que ambos carregam em si uma visão particular de mundo, Street (2003) propõe o uso de unidades analíticas, tais como, eventos de letramentos e práticas de letramentos, para evitar as complexidades que se encerram no modelo autônomo e ideológico.

O termo eventos de letramentos, adaptado da perspectiva sociolinguística de eventos de fala, diz respeito às situações em que a escrita é essencial para compreensão da situação que se realiza (STREET, 2012). A construção do sentido envolve, segundo Kleiman (1995), tanto a interação entre os participantes, quanto os processos e estratégias de interpretação desenvolvidos por eles com o objetivo de “extrair significados da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 40). De acordo com Street (2012) o conceito de eventos de letramento é útil por possibilitar analisar uma situação, observar o que está acontecendo e realizar uma descrição. Porém, apenas a descrição de um evento não seria suficiente para se compreender as condições locais dos grupos que as realizam. Nesse sentido, essa perspectiva apresenta limitações do ponto de vista antropológico por não possibilitar dizer como os significados são construídos (STREET, 2012).

O conceito de práticas de letramento, de acordo com Street (2012, p.76), seria uma forma de “lidar com os eventos de letramento e padrões de atividades de letramento e ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social”. O conceito proposto por Street (1984) procura enfatizar as práticas que dão sentido aos usos da leitura e da escrita, isto é, aos modos culturais de utilização do letramento. Para Street (2012) a compreensão das práticas de letramento requer um olhar etnográfico, de modo a extrair das pessoas que realizam essas práticas, qual é sua experiência com a leitura e com a escrita e como essas se relacionam com as ações que elas realizam.

Essa mudança conceitual de eventos de letramento para práticas

de letramento teve implicações metodológicas e empíricas sobre os processos de observação, pois trata-se de uma abordagem mais analítica e não apenas descritiva do que está acontecendo em um dado contexto social. A experiência de Brian Street no Irã observando agricultores e as práticas que envolviam a escrita, demonstrou como o conceito de práticas de letramento possibilitou identificar os diferentes domínios de atividade social envolvendo o uso da leitura e da escrita. Essa constatação conduziu à reflexões importantes quanto as identidades associadas as práticas e quanto ao debate sobre letramentos dominantes e letramentos marginalizados, bem como sinalizaram os riscos da imposição de um modelo único de letramento.

Essa será a perspectiva adotada nesta pesquisa, um olhar mais sensível para os contextos sociais e culturais, no sentido de compreender as práticas de letramento realizadas pela GERAG em diferentes domínios sociais (intraescolar e extraescolar), os aspectos culturais circunscritos as essas práticas, as demandas que apresentam em relação a escrita e os significados construídos nesses usos, visando fomentar o debate sobre quais letramentos seriam mais apropriados. Visualizar as práticas de letramento nesses termos é uma forma de romper com o caráter padronizador dos letramentos escolares e priorizar os sujeitos do processo educativo. Nessa lógica, a perspectiva social do NLS e os conceitos propostos pelo campo, trazem contribuições importantes, quanto aos letramentos não estarem dissociados da cultura e da realidade social.

Essa visão política dos letramentos presente na abordagem do NLS, conforme Zamora (2019), apresenta paralelos com os estudos decoloniais no que tange à crítica a hegemonia do saber e às práticas de exclusão e subalternização de grupos não dominantes. Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) o conceito de decolonialidade desconstrói a ideia de que com o fim do colonialismo e a criação de Estados-nação, iniciou-se a era do mundo descolonizado. De modo contrário, os autores partem do pressuposto que,

(...) a divisão internacional do trabalho entre centro e periferias, bem como a hierarquização da população étnico-

racial, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não mudou significativamente com o fim do colonialismo e a formação de estados-nação na periferia. Atendemos, sim, a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, um processo que certamente transformou as formas de dominação apresentadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em uma escala mundo. (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007, p. 13, tradução das autoras).

Assim, o capitalismo global contemporâneo e as instituições que o sustentam continuam mantendo a periferia em uma posição de subordinação, por meio da atualização das formas de exclusão. Exclusões essas que se realizam na forma de hierarquização, seja no campo das epistemologias, seja nas raças/etnias (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Portanto, a compreensão das relações-mundo devem ser construídas sob novas bases epistemológicas, nas quais a colonialidade seja compreendida como parte constitutiva da modernidade.

Nessa lógica, os efeitos do colonialismo resultaram no que Mignolo (2003) denominou colonialidade do ser. Se a colonialidade do poder problematizada por Anibal Quijano se realizou por meio das imbricações entre poder e dominação, a colonialidade do ser diz respeito ao campo das epistemologias, ao papel do conhecimento na produção e reprodução do pensamento colonial, ou seja aos impactos da colonização na linguagem. Nesse sentido, o conhecimento não estaria dissociado da linguagem, tampouco a linguagem se restringiria as práticas culturais que moldam as identidades, mas estaria também ligada ao espaço onde o conhecimento está inscrito (MIGNOLO, 2003).

Assim, a ideia de colonialidade do ser explicaria, conforme Maldonado-Torres (2007, p.130) “os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e não apenas na mente dos sujeitos subalternos”. Tendo em vista as marcas do colonialismo na população negra, cujo instrumento mais perverso se expressa por meio do racismo, é preciso considerar que as experiências vividas por negros e negras é atravessada pela colonialidade e pela racialização.

Dessa forma, quando o Movimento Negro tensiona o campo

educacional buscando reposicionar saberes tradicionais, ele interroga a predominância do saber científico sobre os demais conhecimentos e ao mesmo tempo ressignifica as experiências vividas pelos negros. Por isso, considera-se fundamental analisar as práticas de letramento desse grupo social, alinhando os Novos Estudos dos Letramentos que ressalta a natureza social e cultural das práticas de letramentos (STREET, 1984), com teorias explanatórias que possam auxiliar na visão do pensamento contra-hegemônico e não-hegemônico como um novo paradigma de visão de mundo, conforme propõe a perspectiva decolonial.

Além disso, ao pensar os letramentos no Brasil é importante também focalizar o olhar a partir das práticas do Sul Global, um conceito que alude não só a geografia, mas também aos sofrimentos produzidos pelo patriarcado e pelo colonialismo, bem como às lutas de resistência (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016). As Epistemologias do Sul, trazem a possibilidade de resgatar o que foi excluído em um processo histórico de epistemicídio dos saberes e práticas tradicionais. Para essa finalidade, Santos (2007) propõe a ecologia dos saberes, o resgate de outros conhecimentos, de um “sistema de produção que o capitalismo ocultou ou descredibilizou” (SANTOS; ARAÚJO; BAUMGARTEN, 2016, p.17).

É nesse sentido que esta pesquisa se volta para as práticas de letramento que emergem dos processos de ruptura com a hegemonia do saber, com o objetivo de pensar as implicações de uma política de recorte racial nas práticas culturais e sociais, em um movimento que sinaliza uma mudança de agência sobre os letramentos. Essa perspectiva de agência humana em resposta aos processos de dominação é denominada de agenciamento (*agency*). A agência está relacionado a capacidade de agir, de atuar e intervir no mundo social. De acordo com Ahearn (2000), o termo agência é utilizado de maneiras diversas nos estudos acadêmicos, mas seriam poucos aqueles que abordam o termo como capacidade humana de agir.

É preciso ressaltar que o termo agência envolve diferentes possibilidades de compreensão, inicialmente ele surge na década de 1970 em oposição às estruturas de poder, em busca da igualdade racial e de gênero, ressaltando os efeitos potenciais da ação humana. Nos anos de 1980, o conceito de agência ganha uma nova dimensão no campo da

sociologia e da antropologia para se referir a relação dialética que se estabelece entre as ações humanas e a estrutura social, na medida em que os seres humanos moldam a sociedade e são moldados por ela. Essa concepção é proposta por Giddens (1982), na definição que criou sobre dualidade da estrutura. Para o referido autor, os sistemas sociais são inseparáveis da ação individual, assim a estrutura social cria o ordenamento para o sistema social vigente, ao mesmo tempo que sofre a ação dos atores sociais modificando-o.

Dessa forma, as ações da GERAG para mobilizar novas práticas culturais e ressignificar saberes demonstram como a agência é exercida nos diferentes campos de atuação. Além disso, conquistas como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) são indícios de mudanças no campo educacional e que precisam ser investigadas no campo das epistemologias.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste resumo buscou-se apresentar um panorama da pesquisa intitulada “Práticas de letramento no contexto da Gerência das Relações Étnico-Raciais: mudança de agência e sua relação com a constituição de um contradiscurso aos letramentos dominantes” que será desenvolvida na linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Este estudo encontra-se no seu primeiro ano de desenvolvimento, o que corresponde ao período de reformulação da proposta de pesquisa.

Nessa fase está sendo realizada a escrita do projeto que após a delimitação de seu objeto de pesquisa “como os usos e sentidos das práticas de letramentos construídos pela GERAG, nos processos de formação docente, podem constituir-se como um contradiscurso aos letramentos dominantes”, estabeleceu a sua linha argumentativa a partir dos principais conceitos que serão mobilizados ao longo de sua construção. No estágio atual, está sendo definido o percurso teórico-metodológico, optando-se por uma perspectiva etnográfica de pesquisa,

por ser uma abordagem que possibilita acessar os aspectos de natureza cultural e social que dão significados às práticas de letramento.

Para Green; Dixon; Zaharlick (2005) a lógica em uso do etnógrafo se baseia em um processo interativo-responsivo que revela como as decisões sobre teorias e métodos são tomadas na medida em que o etnógrafo procura fazer os membros saberem o que precisam compreender. Assim, espera-se com este estudo contribuir para ampliar a compreensão sobre práticas de letramentos realizadas por grupos não hegemônicos e como esse conhecimento pode auxiliar no redimensionamento de políticas de letramento mais efetivas para esses grupos sociais.

REFERÊNCIAS

AHEARN, Laura M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**, American Anthropological Association, 2000, p. 12-15. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/jlin.1999.9.1-2.12>. Acesso em: 01 Ago. 2021.

BELO HORIZONTE. **Lei Municipal Nº. 9934 de 21 de junho de 2010**. Dispõe sobre a política municipal de promoção da igualdade racial, cria o conselho municipal de promoção da igualdade racial e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2010/993/9934/lei-ordinaria-n-9934-2010> Acesso em: 01 Out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 11 Ago. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em: 11 Ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais Acesso em: 11 Ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em: 11 Ago. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel Ramón (compiladores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-46.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

GIDDENS, A. *The constitution of society*. University of California

Press, 1982. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub., 1999.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, [2017], 2019.

Green, J.; Dixon, C.; Zaharlick, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

MALDONATO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (eds.). **El giro decolonial.** Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.) **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 68-100.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E.(Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005, p. 33-49.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**,

Coimbra, ano 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de S.; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez 2016, p. 14-23.

SOARES, Magda. **Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003 [1998].

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** New York: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's new in literacies studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, 2003.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa** Nº 8, 2006. p. 465-488.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69 - 92.

_____. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil - 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008.

ZAMORA, Gregorio H. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Íkala**, Medellín, v. 24, n. 2, p. 363-386, Aug. 2019.

LETRAMENTO LITERÁRIO COMO EXPERIÊNCIA SOCIOCULTURAL:

Memórias e narrativas entre idosas da universidade aberta para a terceira idade

Cleideni Alves do Nascimento Acco
clnascimentoacco@gmail.com
Maria Zélia Versiani Machado
zelia.versiani@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa de doutorado trata sobre o processo de letramento literário ligado a experiências socioculturais e suas memórias, visando investigar esse processo como uma experiência sociocultural simbólica entre as participantes do projeto de extensão *Campus X – Educação - Vida - Terceira Idade* (CEVITI), desenvolvido no Departamento de Educação (*Campus X*), que faz parte do programa Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa se encontra na fase de construção do referencial teórico e elaboração dos materiais que serão utilizados na pesquisa de campo. Trata-se de uma pesquisa de perspectiva etnográfica aliada à abordagem qualitativa cujo material gerado para análise será produzido a partir da interação entre a pesquisadora e as participantes através de um grupo focal, no qual a pesquisadora mediará a leitura de algumas obras literárias, seguida de um momento interativo de construção de sentido a partir das leituras. Anteriormente ao grupo focal, serão realizadas entrevistas orais com as participantes a fim de buscar identificar os objetos literários que compõem o repertório cultural de cada uma em experiências passadas e presentes, e verificar que tipo de associações elas estabelecem entre essas experiências e os objetos literários lembrados. Os dados gerados serão analisados com contribuições da análise de conteúdo (BARDIN) e sob a análise dialógica do discurso (BAKHTIN; VOLÓCHINOV). A hipótese defendida é de que as experiências socioculturais simbólicas seriam constitutivas da vida humana por meio de processos de letramento literário contínuos, que antecederiam o letramento escolar e percorreriam toda a existência.

Palavras-chave: Letramento literário; Experiência sociocultural; Memórias; Narrativas; Terceira Idade.

INTRODUÇÃO

Da oralidade até o registro escrito, as narrativas compõem a constituição histórica dos povos, e é através delas que o homem busca

explicar fenômenos naturais, sociais e sua própria existência. De acordo com Benjamin (1994, p.198), “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.” O autor defende uma relação entre experiência, memória e oralidade como os fundamentos da narrativa oral. Também Lejeune (2008, p. 104) defende que somos seres narrativos, “[...] Todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar em pé.” Em outras palavras, sem uma narrativa pessoal, sem uma história de vida, não conseguiríamos nos sustentar enquanto sujeitos. Cada ser humano se caracteriza por uma trajetória que é única e responsável pela constituição da sua identidade.

Partindo da premissa de que a narrativa é constituinte da vida humana, acreditamos que exista um processo de letramento literário contínuo, que antecederia o letramento escolar e percorreria toda a existência de uma pessoa, considerando aqui como literário “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174). Nessa perspectiva, se amplia também a concepção de leitor e leitura, indo além da materialidade do texto escrito.

Inicialmente, uma experiência literária se daria através do contato direto com um objeto literário. Com base no conceito de literatura proposto por Candido (2004), compreendemos objeto literário como toda produção de teor artístico envolvendo a linguagem verbal e imagética. Esse contato pode acontecer através de uma leitura solitária, de uma leitura compartilhada na escola ou em uma roda de leitura, ou de experiências sociais que envolvam a literatura oral e/ou escrita. No entanto, de acordo com Rosenblatt (1937) e Cosson (2015), o simples contato com tal objeto não é uma garantia de que a experiência realmente se efetive, considerando que é preciso que o sujeito compreenda e se aproprie desse objeto enquanto linguagem. Esse processo pode ser consciente ou inconsciente, mas somente as experiências a nível de consciência se tornariam memória e passariam a fazer parte do repertório cultural do sujeito.

Nossa concepção de experiência literária a compreende como um processo de natureza sociocultural simbólica, pois produzimos sentidos a partir do tempo e espaço onde estamos inseridos. Sobre isso, Bruner (2014, p. 97) diz que,

[...] as narrativas que contamos a nós mesmos, que constroem e reconstróem o nosso eu, são atinentes às culturas em que vivemos. Por mais que confiemos em um cérebro em funcionamento para alcançar nossa individualidade, somos praticamente desde sempre expressões da cultura que nos nutre.

Considerando que guardamos em nós aquilo que nos afeta, que nos move, nos comove e que, mesmo com o passar do tempo, nos diz algo, o repertório cultural de cada pessoa seria relativo à sua própria trajetória de vida imersa em uma determinada cultura. Nesse repertório caberiam diversas formas de gêneros narrativos e poéticos, entre eles: cantigas populares, lendas, chistes, histórias de folclore, poemas, contos, romances, provérbios, ditados etc. Desse modo, este estudo se propõe a investigar o processo de letramento literário como uma experiência sociocultural simbólica entre as participantes do projeto de extensão Campus X – Educação - Vida - Terceira Idade (CEVITI), desenvolvido no Departamento de Educação (*Campus X*), que faz parte do programa Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na cidade de Teixeira de Freitas.

O projeto de extensão oferece atividades diversas como: educação de adultos, oficinas artesanais, canto e expressão, teatro, ginástica, palestras, seminários, dinâmicas e vivências, atividades de inclusão digital, sessões de arteterapia e de vídeo, passeios e viagens e participação em manifestações culturais e regionais. O projeto se configura em um espaço de educação permanente e de atualização do idoso nas diversas áreas do conhecimento, ampliando sua cidadania e melhorando a sua qualidade de vida.

Programas, projetos de extensão e pesquisas que visem promover o bem-estar e a (re)inserção dos idosos em sociedade são de extrema relevância. Afinal, é importante valorizar aqueles que tanto contribuíram para a construção do nosso presente e que ainda têm muito a contribuir e

nos ensinar. Além disso, a velhice é uma condição pela qual todos nós devemos passar, se não morrermos jovens. Então, acreditamos que esta pesquisa possa trazer interessantes contribuições para melhorar a qualidade de vida dos idosos participantes do projeto de extensão CEVITI-UATI (UNEB), assim como colaborar para a compreensão de processos de letramento literário nessa fase da vida.

1 Letramento como prática social

Considerando que esta pesquisa se direciona ao letramento literário e, conseqüentemente, pela própria natureza do objeto literário, não há como fugir de uma perspectiva sociocultural. Nossa concepção, portanto, se baseia nos estudos socioculturais, tendo em vista que a literatura não é apenas uma elaboração sociocultural artística alheia à vida real, ela também pode representar modos de pensar e agir de uma sociedade, seus conflitos e tensões em um determinado período histórico.

Em geral, quando se pensa em letramento, inevitavelmente, vem à nossa mente a relação com a escola, pois essa instituição, enquanto agência formadora de discursos, seria o espaço social que legitima o letramento formal. No entanto, há diversas outras formas de letramento cujas práticas ocorrem cotidianamente em vários espaços sociais. Street (2012) ressalta a importância de se compreender as práticas de letramento como plurais, pois, para o autor, não existiria uma única forma de letramento. “As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77).

Dentro desses modos particulares de se pensar e utilizar a leitura e a escrita em contextos culturais, se evidencia também a modalidade oral da língua, existindo uma relação de interdependência entre oralidade e escrita elas. No entanto, a oralidade prevalece na maior parte das experiências vivenciadas ao longo dos dias, desde negociar a compra de um produto, pedir uma informação, passar um recado, entre outras. “O mundo que se traduz pela e para a escrita tem a sua fonte e seu contexto de realização na experiência vivida, nas práticas culturais, atravessadas

por múltiplas linguagens” (MARINHO, 2010, p. 92). Logo, o letramento não pode ter um fim em si mesmo, reduzido a uma habilidade técnica e neutra. Ele é, primordialmente, uma prática social.

2 Letramento literário: conceito e perspectivas teóricas

Para conceituar letramento literário no Brasil é importante recorrer ao texto fundante, de Paulino (1999), apresentado durante a 22ª reunião anual da ANPED em 1999, trabalho no qual o termo letramento literário foi utilizado pela primeira vez. A pesquisadora compreende o letramento literário como práticas sociais cujas ocorrências perpassam outros espaços sociais, além da escola. Segundo Paulino (1999, p.16), “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.”

No entanto, conceituar letramento literário não seria algo simples, pois envolve explicitar o que se compreende por letramento e também qual a noção que se tem do adjetivo literário, que, por sua vez, envolveria mais uma questão complexa que é buscar uma definição para literatura. Em face dessa dificuldade, Cosson (2015) aponta que seria possível localizar letramento literário em três diferentes concepções com sentidos distintos.

A primeira dessas concepções seria “[...] uma concepção essencialmente escolar não só do letramento, pensado como a aquisição da escrita ou seu domínio, como também do literário, que é identificado com o cânone ou os textos rotulados pela escola como literários” (COSSON, 2015, p. 181). Segundo o autor, o grande problema dessa concepção é que ela submete os textos literários ao ensino da escrita, menosprezando seu valor enquanto composição artística. Assim como apontado por Paulino anteriormente, a literatura, de acordo com tal concepção, seria utilizada para fins meramente linguísticos.

A segunda concepção de letramento literário é subdividida em duas. A primeira delas, ainda que amplie a compreensão de letramento para além do espaço escolar e reconheça a importância da leitura efetiva dos textos literários, ainda é limitadora por restringir o adjetivo literário à modalidade escrita da língua apenas. Já a segunda concepção, que é

aquela adotada por Paulino e Cosson, compreende o letramento literário como um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente e não se restringe à modalidade escrita da língua. O adjetivo literário passa a ser “[...] reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos” (COSSON, 2015, p. 182). Essa visão ampla do que se caracteriza como literário envolve pensar inclusive os novos meios e mecanismos de expressão e interação social.

Por fim, Cosson apresenta a terceira concepção de letramento literário, aquela que recebe a influência dos estudos culturais e busca verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais. Segundo o autor, essa vertente, utilizada com menos frequência do que as duas anteriores, defende uma perspectiva crítica de letramento literário, levantando discussões que ultrapassam os aspectos linguísticos e literários. Cosson (2015) conclui dizendo que seja qual for a concepção que um pesquisador ou estudioso escolha seguir, ela precisa ser muito bem delimitada e discutida, assim como estar em consonância com os objetivos da pesquisa.

No que se refere à concepção de letramento literário defendida nesta pesquisa, compartilhamos a mesma vertente de Paulino (1999) e Cosson (2015). O que não poderia ser diferente, pois ao propormos um estudo de letramento literário como experiência sociocultural simbólica é coerente conceber letramento como práticas sociais que ultrapassam os limites da escola e que implicam a apropriação da literatura enquanto linguagem, independentemente de qual seja. Ao defender que toda pessoa constrói um repertório cultural ao longo da vida através de processos de letramento literário, ainda que não tenha sido alfabetizada, aceitamos como literário todos os gêneros de natureza narrativa e poética, seja da cultura oral ou escrita. Estamos assim de acordo com Paulino (1999), quando afirma que, na literatura popular, os cânones de significação - oralidade - prevalecem em relação aos cânones de construção - escrita -,

Na literatura popular, os cânones de significação dominam os de construção, pois seu caráter oral e coletivo não permite preocupações com a fidelidade no modo de contar, o que torna as versões infinitas, cada uma valendo em sua diferença, em sua recursividade e em seu sucesso ao prender a atenção dos ouvintes (PAULINO, 1999, p. 4).

Esse repertório cultural proveniente da oralidade também deveria ser reconhecido e valorizado. Entre as participantes do projeto de extensão CEVITI/UNEB, há uma grande diversidade de níveis educacionais que varia desde pessoas analfabetas até pessoas com formação superior. Todas convivendo e compartilhando suas experiências de vida em atividades em comum. Em virtude da nossa concepção de letramento literário compreender uma visão mais ampla do processo, incluindo outras modalidades de linguagem além da escrita, nossa proposta de pesquisa não apresenta a priori um perfil de participante. Todas as idosas que se voluntariarem a participar da pesquisa serão muito bem acolhidas.

3 A arte como experiência sociocultural

O conceito de experiência, adotado neste estudo, se refere à relação simbólica que ocorre entre o objeto artístico e aquele que o aprecia e se apropria dele. Nos apoiaremos, inicialmente, na obra *Arte como experiência* de Dewey (2010), originalmente publicada no ano de 1934, para construir nosso argumento sobre a experiência artística com foco na literatura. Vale destacar que a concepção de experiência defendida por Dewey em relação à arte se difere da concepção empírica defendida por ele em relação à educação. A maneira como nos relacionamos com a arte se distingue dessa noção empírica de experiência. Experimentamos a arte simbolicamente, pois se trata de um processo pessoal e único que envolve nossa subjetividade. Contudo, ainda que seja pessoal, a experiência artística não acontece passivamente, ela se dá a partir de uma interação. Segundo Dewey (2010, p. 83), “[...], significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos.”

Dewey faz uma distinção entre duas formas de experimentar a arte. Uma seria a experiência vivida de modo incipiente. Nela as coisas seriam experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. De acordo com o autor (2010, p.109), “Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos; o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si”. Contrastando com essa forma de experiência, o autor apresenta a experiência singular que se realizaria quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Somente nesse caso, ela seria integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. A forma de se experimentar a arte teria relação com a subjetividade e com a própria bagagem de vida de cada pessoa.

Porque a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e ininterrupto. É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro (DEWEY, 2010, p. 110).

Ainda que sejamos seres narrativos que constroem um repertório cultural a partir de suas vivências, sejam elas em práticas socioculturais em contextos formais ou informais, isso não nos permite experiências integrais em relação ao que vivemos. Conhecemos a realidade sempre parcialmente, mesmo que ela diga respeito a nós mesmos. A arte teria a capacidade de nos oferecer experiências completas através da construção de um objeto artístico acabado enquanto forma e conteúdo, mas ainda assim aberto para a exploração dos significados. De acordo com Dewey (2010, p. 134), “Toda obra de arte segue o plano e o padrão de uma experiência completa, fazendo que ela seja sentida de maneira mais intensa e concentrada.”

Partindo dessa compreensão de que a arte pode nos proporcionar experiências completas através do encontro com o objeto artístico, observaremos como, ao desenvolver um trabalho oferecendo novas experiências literárias às idosas do projeto de extensão CEVITI-UATI/UNEB, elas responderão ao compartilhamento dos objetos literários apresentados e como constroem sentido a partir dessas

interações. Para Dewey, a experiência artística singular pode nos deslocar de nós mesmos e ao voltarmos, certamente, voltaremos diferentes. “Somos como que apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos em nossas experiências comuns. Somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos.” (2010, p.351)

No entanto, como dito anteriormente, nem sempre acontece uma experiência singular que possa mover o sujeito de si mesmo. Dewey (2010) estabelece uma diferença entre reconhecimento e percepção da arte. O teórico argumenta que o simples reconhecimento de uma obra de arte, nos faz recair em um esquema previamente formado, tal como um estereótipo. Por outro lado, a percepção seria um ato de reconstrução que torna a consciência nova e viva. Em se tratando da experiência literária, há obras que reconhecemos como objeto artístico, mas que nem sempre passam pelo nível da percepção, despertando nossas emoções. Também Jouve (2012, p. 101) aponta que, a emoção seria um índice que nos permitiria entender como a obra significa.

Em literatura, todo o conteúdo está associado a um colorido emocional, que faz parte da informação transmitida pela obra. Podemos até mesmo afirmar que, diferentemente do que ocorre nas ciências, a principal informação de um texto literário é esse colorido emocional: um romance nos ensina muito pouco sobre o amor ou sobre a morte, mas infinitamente mais sobre a relação com o amor ou com a morte.

Ainda que a literatura tenha a capacidade de nos ensinar sobre esse colorido emocional característico da obra, nem sempre será fácil chegar a esse nível de experiência. Por essa razão, é muito importante o papel de um mediador de leitura, que seria aquele que ajudaria o leitor a desvelar o conjunto da obra. Esse mediador pode ser desde um familiar, que começa a ler ou contar histórias para a criança na infância, até o professor de língua materna e literatura na educação básica. Espera-se que um mediador de leitura também transmita seu encantamento e entusiasmo em relação à obra para seus ouvintes. Falando especificamente sobre a área de educação, Rosenblatt (1937, p. 79,

tradução nossa) acredita que,

[...], ao menos que o próprio professor tenha um intenso amor pela literatura, tudo o mais que possamos dizer em relação aos seus objetivos e métodos será inútil. Ele não pode esperar transmitir ou desenvolver em seus alunos habilidades de fruição e apreciação que ele mesmo não possui³. (ROSENBLATT, 1937, p.79)

Mais do que ser professor é preciso ser leitor de literatura para proporcionar aos alunos experiências literárias e não apenas ensinar sobre literatura. É necessário compreender que forma e conteúdo em literatura atuam conjuntamente para a construção do sentido da obra. Assim como em todo objeto de arte, a forma não pode ser isolada do conteúdo. Contudo, a experiência literária também pode acontecer em outros espaços sociais, que não a escola, mesmo sem mediação. Jouve (2012) argumenta que a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não teria: ela seria ‘sentida’ antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida. Mas ele aponta o inconveniente da informação em questão ser assimilada de modo não consciente e assim ser ‘gravada’ passivamente.

Dessa forma, tal experiência não se tornaria memória, pois ela ficaria no nível da inconsciência. Talvez, isso aconteça, justamente, por envolver as emoções, pois poderia se tornar difícil explicar o que sentimos. “Uma vida inteira seria curta demais para reproduzir em palavras uma única emoção” (DEWEY, 2010, p. 157). Qual de nós poderia explicar em palavras sentimentos como a angústia e a saudade, por exemplo? No entanto, a literatura pode nos apresentar modelos concretos, ainda que ficcionais, de como uma personagem se sente.

No conto *Angústia*, do escritor russo Anton Tchekhov, o autor nos apresenta a dimensão do sentimento experimentado pelo protagonista da história. “Mas a multidão corre, sem reparar nele, nem

³ “We can assume that unless the teacher himself has an intense love of literature, anything else that we may say concerning his aims or his methods will be useless. He cannot hope to transmit or develop in his students powers of enjoyment and appreciation which he himself does not possess”.

na sua angústia... Uma angústia imensa, que não conhece fronteiras. Dá a impressão de que, se o peito de Yona estourasse e dele fluísse para fora aquela angústia, daria para inundar o mundo e, no entanto, não se pode vê-la” (TCHEKHOV, 1999, p. 137). Não se poderia explicar tal sentimento de maneira abstrata e universal, mas através da experiência do personagem é possível compreendê-lo. Dewey argumenta que o poeta e o romancista levam vantagem em relação até mesmo aos psicólogos especializados, ao lidarem com a emoção. “É que os primeiros constroem uma situação concreta e permitem que *ela* evoque a resposta emocional. Em vez da descrição de uma emoção em termos intelectuais ou simbólicos, o artista ‘pratica o ato que gera’ a emoção” (DEWEY, 2010, p. 157).

A emoção gerada pela obra teria o potencial de envolver o leitor/ouvinte através de processos de identificação e empatia, fazendo com que ele experimente vivências e emoções que em sua própria vida não tenha vivenciado, ou então que tenha passado por algo muito parecido. A experiência vivida através da obra literária pode ajudá-lo a compreender os seus próprios sentimentos. Rosenblatt (1937, p. 35, tradução nossa) defende que “[...] qualquer coisa que chamemos experiência literária ganha significância e força a partir da forma pela qual os estímulos presentes na obra literária interagem com a mente e as emoções de um leitor em particular⁴”. Considerando que a interação que ocorre entre o leitor/ouvinte e a obra literária é sempre única, buscaremos analisar os processos de letramento literário levando em conta a individualidade de cada participante, valorizando sua trajetória narrativa e suas experiências anteriores.

4 Experiência e memória na (re)construção narrativa de si

Para discorrer sobre o valor da experiência e da memória na (re)construção do eu narrativo, retornaremos a Dewey (2010) no que

⁴ “[...] *anything we call a literary experience gains its significance and force from the way in which the stimuli present in the literary work interact with the mind and emotions of a particular reader.*”

concerne à experiência literária que passa pelo nível da percepção, pois somente ela seria capaz de despertar nossas emoções e assim ser integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Ou seja, nosso repertório de experiências é construído a partir da memória. De acordo com Zilberman (2006, p. 117), “memória constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um ‘antes’ experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário.” Esse ‘antes’ experimentado pelo indivíduo em situações passadas compõe seu repertório narrativo. Logo, experiência, memória e narrativa coexistem. Narramos porque temos a capacidade de lembrar e lembramos porque tivemos experiências significativas.

Benjamin (1994), discorre sobre a relação entre a experiência, os trabalhos artesanais e a narrativa oral. O autor aponta para o risco que a narrativa da tradição oral corria nos tempos modernos, a partir da mecanização do trabalho, e também com o advento do romance. “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994, p. 205). A partir dessa forma artesanal de comunicação, os narradores do povo compartilhavam suas experiências, fossem elas de origem local – camponês sedentário – ou vindas de fora – marinheiro. Também os trabalhos artesanais, que exigiam um ritmo mais lento para a produção dos objetos, era um momento propício para tecer histórias. Mas Benjamin (1994) alerta que, com a aceleração dos modos de produção e estilo de vida, teria havido um empobrecimento das experiências comunicáveis, ou seja, daquelas que podem ser narradas sem evocar sentimentos que causam sofrimento psicoemocional.

Em povos de tradição exclusivamente oral, suas histórias se perpetuam através das vozes narrativas responsáveis por formar uma memória coletiva. Zumthor (1993, p. 139), relaciona o que ele denomina voz poética à memória dos grupos sociais. “A voz poética assume a função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo social não poderia sobreviver.” Seja nas culturas de tradição oral e/ou tradição escrita, as memórias são resgatadas e compartilhadas, predominantemente, por

meio de palavras. Nossa condição humana se desenvolve pela linguagem. Na visão de Manguel (2017, p.140) “Somos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo, e é através das palavras que identificamos nossa realidade e por meio de palavras somos, nós mesmos, identificados.” (MANGUEL, 2017, p.140)

Nossa proposta de pesquisa está baseada na interdependência entre experiência, memória e narrativa. No entanto, lembramos que a experiência seria aquela de natureza sociocultural simbólica, envolvendo a literatura em sentido amplo e a narrativa estaria relacionada a esse tipo de experiência especificamente.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em se tratando, especificamente, da pesquisa que se propõe, quando falamos de um processo de letramento literário que se constrói ao longo da vida através de experiências socioculturais simbólicas, é bem possível que as participantes não tenham pensado sobre tal processo antes. Na verdade, dificilmente, nos detemos para pensar sobre nossas experiências socioculturais. Elas passam a fazer parte da nossa narrativa pessoal de maneira naturalizada. Então, o papel da pesquisadora enquanto participante da pesquisa é buscar por meio dos recursos metodológicos escolhidos contribuir para resgatar e tirar da opacidade algumas experiências socioculturais que compõem suas narrativas pessoais.

Inicialmente, entrevistaremos oralmente cada participante da pesquisa com a intenção de conhecer um pouco sua trajetória de vida e sua relação com a literatura oral e/ou escrita. Além disso, as informações coletadas nessa conversa inicial poderão colaborar para as escolhas do repertório literário que a pesquisadora irá compartilhar com as participantes da pesquisa em um grupo focal.

Na sequência, a pesquisa passará para a fase dos grupos focais, nos quais a pesquisadora apresentará às participantes da pesquisa textos literários diversos, buscando observar como elas reagem e interagem na construção de sentido do objeto literário compartilhado. De acordo com Gatti (2005, p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma

multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a capacitação de significados que, com outros meios poderiam ser difíceis de se manifestar.”

Quanto ao procedimento de análise dos conteúdos gerados ao longo da pesquisa, optaremos por duas modalidades distintas, considerando que a pesquisa deve gerar conteúdos emergentes e latentes. Segundo Gondim (2003, p. 152),

O que é claramente visualizado é que os grupos focais podem atender a interesses práticos ou teóricos, em que concorrem três tipos de tarefas: os processos do próprio grupo, os conteúdos emergentes e os latentes. A primeira tarefa se insere no domínio da psicologia social, a segunda no da cognitiva e da análise de conteúdo e, a terceira, no da psicologia clínica e análise de discurso. (GONDIM, 2003, p. 152)

A nosso ver, os conteúdos emergentes seriam os objetos literários que compõem o repertório cultural de cada participante, construído ao longo de suas experiências literárias. Para analisar esses conteúdos pretendemos recorrer a alguns procedimentos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e criar categorias de análise a partir do conteúdo gerado. Os conteúdos latentes estariam implícitos nas associações que as participantes fazem entre tais objetos literários e suas memórias narrativas.

A fim de analisar esses conteúdos adotaremos como procedimento a análise do discurso (FAIRCLOUGH, 2001; ORLANDI, 2020). Também nos fundamentaremos no princípio do dialogismo defendido por Bakhtin (2003) para analisar a heterogeneidade discursiva, assim como os gêneros que devem emergir ao longo das entrevistas e dos encontros com os grupos focais. Ao final da pesquisa de campo, faremos a triangulação dos dados produzidos, buscando estabelecer relações entre as informações presentes nas entrevistas, nos encontros dos grupos focais e entre as anotações registradas no diário de campo da pesquisadora.

Certamente, é preciso atender aos princípios éticos de cada etapa da pesquisa para se obter resultados relevantes baseados no

compromisso social da pesquisadora, garantindo o protagonismo das diversas vozes envolvidas no estudo, assim como o seu anonimato. Esperamos que as participantes, através de suas trajetórias de letramento literário, nos surpreendam com uma grande diversidade de experiências socioculturais significativas para elas.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título original: Estetika sloviésnova tvórtchestva.

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

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1).

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, Uberlândia, MG, v.31, n. 03, p. 173-187, jul.-dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>. Acesso em: 04 nov. 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Título original: Art as experience.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GONDIM, Sônia M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Salvador, v. 12 (24), 149-161, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2021.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução de Jovita Maria G. Noronha, Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: Humanitas; UFMG, 2008.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a criação de um conceito. In: MARINHO, M; CARVALHO, G.T (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 68-100.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Pontes Editores: Campinas, SP, 2020.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: 22ª reunião anual da **ANPED**, Caxambu, MG. Anais. 1999. 1 CD-Rom.

ROSENBLATT, Louise M. **Literature as Exploration**. New York; London: Progressive Education Association, 1937.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TCHEKHOV, Anton Pavlovitch. **A dama do cachorrinho e outros contos**. Tradução de Boris Schnaiderman. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

ZILBERMAN, Regina. Memória entre oralidade e escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, RS, v. 41, n. 3, p. 117-132, set., 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/25531953.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ZUMTHOR, Paul. Memória e comunidade. In: ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: A “literatura” medieval**. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 139-158.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INSERÇÃO DE UMA ESTUDANTE SURDA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UM CURSO DE LICENCIATURA MATEMÁTICA

Cristiane Gomes Ferreira
crisgfe.inclusao@gmail.com
Maria Lúcia Castanheira
lalucia@gmail.com
Terezinha Cristina da Costa Rocha
tcrocha@ufmg.br

Resumo: Este texto apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento que tem como objetivo examinar o processo de inserção de uma estudante surda em práticas de letramento acadêmico em um Curso de Licenciatura Matemática. Para fazer essa apresentação destacamos elementos do contexto local em que o objeto de estudo se origina e tópicos que situam a pesquisa em seu campo teórico. Com a finalidade de explicitar o quadro teórico e o contexto social em que a pesquisa se situa, refletiremos sobre aspectos apontados em estudos desenvolvidos por autores como Harrisson e Nakasato (2015), Soares (2004); Street, 2010; Sito e Kleiman, (2017); Karnopp e Pereira (2015), entre outros. Esses aspectos são: i) O ensino superior no que diz respeito a inclusão de estudantes surdos ainda precisa efetivar não só a inclusão, mas a permanência; ii) Práticas de letramento dentro da universidade são pautadas pelo letramento dominante (oral/auditivo) sem considerar as características culturais e linguísticas do estudante surdo. Esperamos que ao término da pesquisa, os resultados possam contribuir com os estudos sobre as práticas de letramentos dos estudantes surdos e com isso possibilitar o fazer universitário mais inclusivo. Para o desenvolvimento do estudo, adota-se uma abordagem qualitativa, a partir da qual, de acordo com Stake (2011), o pesquisador é visto como principal instrumento da investigação ao observar ações e contextos e utilizar as suas experiências pessoais para fazer as interpretações. Para a produção de dados, utilizaremos, a observação participante, entrevistas, anotações de campo, material escrito produzido pela estudante e vídeos dos encontros.

Palavras-chave: Ensino superior; Letramentos; Práticas de letramento acadêmico; Educação de surdos.

INTRODUÇÃO

Neste texto, iremos caracterizar a pesquisa que nos propomos desenvolver sobre o processo de construção social da inserção de uma estudante surda em práticas de letramento em um Curso de Licenciatura

Matemática. O texto está organizado em três partes, na primeira, está introdução, faremos uma breve caracterização sobre as origens do estudo e das abordagens adotada para seu desenvolvimento. Na segunda parte, apresentamos algumas questões sobre o ensino superior e as políticas de atendimento para estudantes surdos, na terceira, mostraremos alguns apontamentos conceituais sobre a perspectiva do letramento como prática social e sua pertinência para os estudos sobre a inserção desses estudantes em práticas de letramento acadêmico. A presente pesquisa origina-se da experiência de trabalho de umas das autoras deste texto, Cristiane, professora em uma universidade pública, com a estudante Margarida. Margarida, uma jovem de 33 anos de idade, que se comunica predominantemente por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Margarida é a primeira estudante surda a ingressar no curso em licenciatura em matemática no campus universitário em que Cristiane trabalha. Sendo professora do componente curricular Educação Inclusiva, Cristiane recebeu a solicitação de que acompanhasse Margarida em seu processo de entrada na universidade. É, então, a partir dessa solicitação recebida em 2014, que Cristiane e Margarida seguem trabalhando juntas. O processo de inserção dessa estudante surda na universidade se mostrou complexo e desafiador, revelando a fragilidade da universidade em receber estudantes com algum tipo de deficiência. Algumas das dificuldades encontradas nesse percurso foram: limitações para a contratação de intérpretes de Libras, principal meio de comunicação da discente; a falta de formação e conhecimento por parte dos professores sobre educação de surdos ou sobre a Libras; metodologias de ensino e avaliação inadequadas às características apresentadas pela estudante; e, devemos acrescentar a essa lista, o próprio fato de que Cristiane, no início do processo de acompanhamento da estudante, possuía, apenas, conhecimentos básicos de Libras. Um dos primeiros movimentos institucionais realizados com o objetivo de dar apoio a essa estudante foi a criação do Núcleo de Atendimento Pedagógico (NAP), em 2018, pelo Colegiado de Matemática. Integram o NAP os seguintes profissionais: 03 professoras (02 pedagogas e uma professora da área de exatas), 02 monitores de ensino, estudantes da matemática e 02 interpretes de Libras. Esse quadro institucional já indicava que a estudante precisaria ultrapassar diversos obstáculos e

desafios para concluir o curso no qual ingressou, pois do ponto de vista institucional havia poucos recursos disponíveis para o atendimento adequado às suas especificidades educacionais decorrentes da surdez. No processo de trabalho com a estudante, percebeu-se que um dos desafios a serem enfrentados seria criar condições para que ela alcançasse maior fluência na leitura de textos escritos em Língua Portuguesa (LP). Conforme apontam os estudos de Silva (2017), Varela (2017), Bisol et al (2010), os desafios enfrentados por Margarida na leitura de textos seriam vivenciados por diversos estudantes surdos. A importância de enfrentar esses desafios fica evidente ao considerarmos a observação feita por Marinho (2010) de que “nos cursos de formação [de professores], a leitura é o vetor principal” (p. 374). No caso de estudantes surdos essa situação se torna ainda mais desafiadora, pois, a LP não é sua primeira língua, sendo, na maioria dos casos, uma segunda língua (L2) para esses estudantes. Então, para os estudantes surdos se impõe um duplo desafio em seu processo de formação: o desenvolvimento da fluência em LP (L2 para esses estudantes) e o desenvolvimento de conhecimentos relativos aos usos dessa no contexto acadêmico. Dessa forma, é importante destacar que a dificuldade em leitura por parte de estudantes surdos deve ser examinada a partir de um quadro referencial mais amplo, levando em conta fatores relativos ao processo vivido para aprendizagem da Libras e da LP e das condições de acesso e uso dessas línguas dentro e fora de espaços escolares.

Desse modo, ao analisarmos a trajetória educacional de uma pessoa surda, todas as etapas se apresentam com tensões e conflitos devido às oportunidades de aprendizagem e contextos de uso da LP e a Libras, o que torna o processo de educação formal um grande desafio para esse grupo minoritário. A aquisição da L2 pelos surdos é exigida, especialmente na modalidade escrita, transformando os aprendizados de alfabetização e letramento desses alunos uma tarefa complicada, pois envolve negociações feitas entre essas duas línguas, que, do ponto de vista linguístico, possuem características distintas.

As considerações feitas salientam alguns dos aspectos que compõem a situação complexa e desafiadora, tanto do ponto de vista institucional, como individual (para a estudante, os professores e administradores), do processo de inserção de estudantes surdos na

universidade. Foi diante da necessidade de examinar e compreender melhor as nuances desse processo que reconhecemos a pertinência de situar a presente proposta de pesquisa no campo dos estudos do letramento como prática social (Street, 2010, 2012, 2014), particularmente, os estudos sobre práticas de letramento acadêmico. Nessa perspectiva, propõe-se examinar os processos de inclusão e participação da estudante em eventos e práticas de letramento no âmbito universitário. Assim, o objetivo da pesquisa é: analisar como se deu a construção social da inserção de uma estudante surda em práticas de letramento no Curso de Licenciatura Matemática em uma universidade pública *multicampi*.

Para isso, pretende-se adotar uma abordagem qualitativa ao examinar como se vem se dando o processo de inserção desta estudante em práticas de letramento acadêmico ao longo desses últimos anos. Nesse estudo, visamos refletir e discutir sobre o papel da universidade pública no contexto inclusivo, questionar os processos de agenciamento proporcionado pela universidade e como a estudante lidou com as políticas de inclusão e as práticas de letramentos dominantes - nas quais prevalecem o uso da oralidade/audição -, sendo ela usuária de Libras e única estudante surda no Curso de Licenciatura Matemática. Esta pesquisa adota, então, uma abordagem qualitativa, focalizando as pessoas e as suas subjetividades nos processos de interação na instituição. Stake (2011) destaca algumas características das pesquisas qualitativas como sendo estudos interpretativos das relações humanas; é experiencial e se opõe a generalizações, além de objetivar muito mais as singularidades do que as semelhanças, e honra a diversidade. A origem deste estudo está situada nesse contexto institucional particular, tendo estreita relação com as experiências, vivências e envolvimento da pesquisadora Cristiane com a estudante Margarida ao longo dos últimos 06 anos - o que torna pertinente a adoção de uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento do estudo.

Ao adotarmos uma abordagem qualitativa, concordamos com Creswell (2010) que nos lembra do lugar central do investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes. Ao longo dos últimos anos, a professora Cristiane tem participado ativamente do NAP, desenvolvendo e acompanhando os

processos institucionais e de tutoria da estudante Margarida e cuidadosamente registrado o desenvolvimento deste trabalho. A partir da proposição deste estudo, a professora enfatiza o seu papel de pesquisadora nesse processo, assumindo uma dupla posição de professora-pesquisadora ao dar prosseguimento à pesquisa. O material produzido e coletado do NAP (materiais escritos diversos, vídeos de aulas e reuniões, entrevistas com professores) serve de referência para a pesquisa, que ainda está em desenvolvimento, e passa a ser analisado com objetivo de produzir repostas para as questões que orientam este estudo. Destacamos que o estudo, sendo vinculado ao NAP da universidade da qual a professora Cristiane trabalha, já tem parecer aprovado em 2019 pelo Comitê de Ética (Número do Parecer: 3.194.368) para executar suas atividades (ensino e pesquisa).

1 O ingresso de estudantes surdos no ensino superior

Na atualidade é perceptível a ampliação da entrada de estudantes com algum tipo de deficiência e de estudantes surdos no ensino superior, e isso certamente se deve às mudanças ocorridas nas políticas públicas de inclusão, iniciadas na década de 1990, bem como à legislação específica para o povo surdo que tiveram como marco o reconhecimento da Lei de Libras (10436/2002) e o Decreto 5626/2005 que regulamentou a referida lei. Esse Decreto foi muito importante para a comunidade surda, pois trouxe pontos importantes como, por exemplo, a demanda pelo ensino de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, e a obrigatoriedade de intérpretes de Libras nos espaços educacionais. Essas mudanças se configuraram como uma forte política para ampliar o acesso de pessoas surdas em todas as etapas educacionais, fato este comprovado pelas estatísticas.

A sinopse estatística da Educação Básica 2020, por exemplo, informa que no Brasil 18.994 crianças/jovens surdos foram matriculadas (INEP/2021) nas escolas. Ao analisarmos esses dados, significa compreender que muitos desses jovens ao finalizarem a educação básica e buscarem o ensino superior, essa etapa de ensino precisa estar preparada para receber esses estudantes. Contudo, fica um questionamento: a universidade tem conseguido efetivar práticas

inclusivas? Porque não basta apenas reconhecer essas políticas públicas, é preciso implementá-las e conhecer o funcionamento delas no cotidiano acadêmico.

Para termos uma ideia sobre o quantitativo de matrículas de estudantes surdos no ensino superior, fizemos um levantamento por meio dos dados do INEP5 nos últimos anos. As Sinopses Estatísticas do Ensino Superior, dos anos de 2018 e de 2019, mostram que as instituições públicas tiveram um acréscimo de 40,68% das matrículas em comparação aos 1,47% de acréscimo das instituições privadas, como mostra a Tabela 1 abaixo. Salientamos que, o ano de 2020 não foi apresentado porque ainda não consta no Portal.

Tabela 1. Matrícula Pessoas Surdas no Ensino Superior

Instituição	Ano 2018	Ano 2019	(%) Acréscimo
Pública	735	1034	40,68%
Privada	1500	1522	1,47%

Fonte: INEP (2019-2021)

Esses dados revelam como o Brasil tem o grande desafio de garantir a inclusão de pessoas surdas na educação, especialmente nas instituições públicas. Observa-se na tabela, um aumento significativo de 40,68% do ano de 2018 para 2019 nas universidades públicas, esse acréscimo provoca um impacto nas políticas afirmativas e na necessidade de investimentos para atender esse grupo. E, para além do processo de inclusão, os dados nos provocam a pensar sobre a permanência desses alunos nos espaços educacionais.

Diversos estudos e pesquisas sobre o assunto (SILVA 2017; VARELA, 2017; BISOL ET AL, 2010; ROCHA, 2021), entre outros, deixam claro os obstáculos que esses estudantes encontram. Esses aspectos incluem questões relativas, por exemplo, à necessidade de

adaptação metodológica nos processos de ensino e a contratação de profissionais intérpretes de Libras. No ano de 2022 irá completar duas décadas do reconhecimento da Libras como uma língua oficial da população surda brasileira, contudo, os avanços têm sido graduais e ainda merecem bastante atenção em termos de investimentos (tanto de fomento quanto pedagógicos) e também de estudos.

Pesquisas sobre aquisição da leitura e da escrita de crianças surdas (SILVA, 2005; ARAÚJO, 2010; SILVA; 2010) apontam desafios enfrentados e como esses conflitos acompanham os estudantes e professores até o ensino superior. Outra situação complexa, é a incompreensão de alguns educadores sobre o contexto bilíngue da pessoa surda e o uso hegemônico de práticas discursivas monolíngues. Essa ausência de reconhecimento, ou de formação para saber como agir no contexto de uma sala de aula com alunos surdos é um dos fatores que contribui para que o processo de inclusão da pessoa surda se mantenha com a visão do Modelo Biomédico (da surdez como doença) e não como um Modelo Social (da surdez como diferença linguística).

O fato é que, independentemente de estar convivendo com Modelo Biomédico ou Modelo Social, o jovem surdo vem adentrando aos espaços universitários, sejam como estudantes ou profissionais, como mostram as pesquisas (ALMEIDA, 2020; SILVA, 2019). Porém, essa experiência educacional em muitos contextos ainda tem repetido as inúmeras situações vividas na educação básica, como, por exemplo, o não reconhecimento das diferenças linguísticas, conflitos nas atividades escritas em português e o uso de metodologias de ensino e práticas de letramento que não reconhecem as diferenças. Sobre isso, Harrison e Nakasato (2015) acrescentam que no ensino superior muitos docentes tem como certo que os processos de letramento dos estudantes esteja “completo”, e que nessa etapa eles estejam preparados para trabalhar com todo material escrito e fazer as leituras com certa facilidade. “[...] Entretanto, a história acadêmica da maioria dos surdos não permite que se tome como seguro esse pressuposto, colocando então, a necessidade de acompanhar o que se passa com esses alunos nas universidades (HARRISON; NAKASATO, 2015, p. 65).

Nesse sentido, esta pesquisa buscará apresentar as experiências e o processo de inserção de uma estudante surda em uma universidade

pública, pois compreendemos que a inclusão desse grupo social no espaço universitário ainda precisa ser debatida por professores, gestores, intérpretes, estudantes, pesquisadores, enfim, toda sociedade. É fundamental considerar que é equivocada a suposição de que estudantes, sejam surdos ou não, cheguem à universidade com conhecimento e domínio das demandas de leitura e escrita que lhe serão feitas nesse espaço acadêmico. Ao desenvolvermos este estudo, adotamos uma abordagem social do letramento (Street (2014), Kleiman (1995), Soares (2004)), o que significa reconhecer que os usos da escrita é contexto dependente, sendo que as demandas, as expectativas e os critérios de avaliação desses usos são definidos localmente. Na próxima sessão deste texto, discutiremos, ainda que de maneira breve, conceitos oriundos do campo de estudos do letramento a partir de uma abordagem social que servem de referência para o desenvolvimento da pesquisa sobre o processo de inserção de uma estudante surda em práticas de letramento acadêmico em um curso de licenciatura em matemática.

2 Os estudos sobre letramentos e as convergências com os estudos sobre a educação de surdos

Nesta seção discutiremos alguns conceitos pertinentes ao campo de estudos do letramento como prática social que embasam esta pesquisa, bem como buscaremos estabelecer convergências com o campo de estudos sobre a educação de pessoas surdas. Na seção anterior, abordamos os desafios enfrentados pelos estudantes surdos em relação a escrita e a leitura e como esse estudante, ao chegar no ensino superior, se depara com demandas e expectativas pertinentes às práticas de letramentos acadêmicos. Sobre isso, podemos citar os estudos de Silva (2010), Daroque (2011), Pires (2014), Giordani (2015) e Rocha (2021), que relataram os desafios que estudantes surdos enfrentam nos processos de escrita e leitura da Língua Portuguesa, e salientam como a Libras é a língua utilizada para mediar os processos de interação e relação com a LP em sala de aula e nas práticas de letramento. Karnopp e Pereira (2015), pesquisadoras da área da surdez, corroboram com essas pesquisas, quando relatam que a língua de sinais tem importância na aquisição da leitura e escrita, possibilitando aos estudantes surdos

compreensão e significado do que leem.

O que ocorre é que estudantes surdos usam as línguas de sinais, cujas interações acontecem por meio do canal visual/espacial, para se inserirem em contextos grafocêntricos e nos quais as interações acontecem predominantemente pela oralidade e, como os surdos não podem recorrer a oralidade, a não observação dessa especificidade torna a inclusão na cultura escrita muito mais desafiadora. De acordo com Falcão:

Quando um surdo vê uma imagem ele irá construir um sinal ação. Ele pensa na imagem, depois constrói o sinal e daí ele vai para a escrita da língua portuguesa. Este mecanismo consiste num processo muito complexo. Por isso muitos desistem da alfabetização e de aprenderem a escrita da língua portuguesa e ficam apenas com a Libras [...]” (FALCÃO, 2015, p. 59).

A descrição de como se dá o processo de leitura e interpretação de uma imagem ou texto realizado por uma pessoa surda, conforme feita por Falcão, nos leva a considerar que não podemos analisar o engajamento de um estudante surdo com o texto escrito de maneira descontextualizada, limitando essa análise à aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética. Entendemos ser necessário recorrer a outras perspectivas teóricas que contemplem as identidades/diferenças culturais e uso e práticas de uma outra língua. Para isso recorreremos a Sito e Kleiman (2017) quando relatam que os usos da linguagem escrita estão relacionados aos fatores sociais e com as relações de poder, melhor dizendo, que o letramento, o discurso e as representações sobre a língua escrita, são sociais e, portanto, toda prática letrada é heterogênea, pluralista e multicultural. Com esse entendimento, compreendemos o letramento pela perspectiva de Street e Bagno (2006) quando descreve que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade (personhood), ou seja, que as formas de leitura e de escrita que aprendemos e usamos, estão associadas as identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Desse modo, questionamos pensar na discussão do letramento

como referente ao domínio de uma técnica, um instrumento único, universal e cujo uso seja independente do contexto em que esse uso se dá. Ao adotarmos uma abordagem do letramento como prática social, iremos explorar contribuições advindas de autores que refletem sobre os significados atribuídos a esse termo, como por exemplo no Brasil, onde o conceito de alfabetização e letramento “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p. 7). Kleiman (1995) explica que no meio acadêmico o conceito de letramento apareceu para separar os estudos sobre o impacto social da escrita em relação ao que se entende sobre alfabetização, sendo esse último associado a aquisição de algumas habilidades específicas e, muitas vezes, pode estar associado ao modelo autônomo do letramento (STREET, 1984). No presente estudo, ao examinarmos o processo de inserção de uma estudante surda no curso de licenciatura em matemática, adotaremos como referência contribuições advindas dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 2001), pois que reconhecem a centralidade das interações e as práticas sociais na construção de oportunidades de acesso e aprendizagem dos usos da escrita em contextos locais. Nesse sentido, nos interessa, particularmente, contribuições advindas de estudos sobre práticas de letramento acadêmico (LEA; STREET, 2006; FISHER, 2008; GREEN&DIXON, 2007; MARINHO, 2010; STREET, 2014; PAPEN, 2016; ROCHA, 2021).

Como ponto de apoio, vamos iniciar com o que Street compreende sobre letramento autônomo e Letramento ideológico, isso porque nos estudos sobre a surdez, não podemos deixar de considerar as questões culturais e o processo da apropriação da escrita por esses estudantes no espaço educacional, afinal as práticas de letramento dessas pessoas não se apoiam na oralidade e o ensino da língua portuguesa deve ser feito como segunda língua. Para Street (2010), há dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. Sobre o primeiro, “letramento é uma coisa autônoma, separada do cultural. Uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto (STREET, 2010, p.36)”. Nessa concepção, podemos relacionar as abordagens que ensinam o surdo pela oralidade (método oralista), que defendem a “normatização” dos sujeitos, representando a visão do Modelo Biomédico discutido nas questões sobre a inclusão de pessoas com deficiência e pessoas surdas.

Esse método oralista considera a surdez como uma doença e que precisa de uma cura/normatização. É o paradigma da integração, no qual é o indivíduo que se adapta ao ambiente social.

Contrapondo ao modelo autônomo, Street (2010) nos apresenta o modelo ideológico, discordando de estudos que colocam a fala e a escrita como uma questão apenas de aquisição da habilidade e funcionalidade. Ao contrário disso, para o autor, o letramento é social e tem significado cultural particular para cada grupo. Ainda segundo o autor, o modelo ideológico está relacionado aos contextos de vida, de escrita e de leitura de cada pessoa. Street (2010) deixa clara a distinção entre esses dois modelos culturais do letramento, enquanto o letramento autônomo é visto como algo neutro e apenas instrumental, separado dos contextos específicos, o letramento ideológico contrapõe a essa neutralidade e defende que as práticas de leitura e escrita dependem do contexto social. Podemos, portanto, fazer uma convergência entre letramento ideológico e a educação bilíngue para pessoas surdas, o que significa reconhecer que esse grupo social tem características de linguagem que não são baseadas em fonemas, palavras ou sons, mas sim em sinais imagéticos que são signos linguísticos e em outros elementos construídos socialmente. A abordagem bilíngue defende o ensino/aprendizagem da Libras como língua L1 e o português como L2, em um processo de valorização das línguas de sinais, da cultura surda, da prática pedagógica diferenciada e das identidades diferentes.

Nesse sentido, os estudos sobre letramento de estudantes surdos universitários serão observados pela percepção da ideia de letramento ligado a contextos específicos e que são dependentes de práticas sociais e culturais situadas. E em relação a compreensão de práticas de letramento, contribui com nossas discussões Marinho (2010), quando descreve que práticas de letramento:

[...] se referem a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler de escrever em contextos culturais. Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento. [...] O letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Trata-se de uma prática sustentada por

princípios epistemológicos socialmente construídos (MARINHO, 2010, p.78)

Com isso, nesta pesquisa buscamos o afastamento de uma concepção que julgue o estudante surdo pelo seu sucesso ou seu fracasso acadêmico, no que se refere aos domínios de leitura e escrita em LP dentro da universidade. Vamos focar no reconhecimento e nas possibilidades das práticas de letramento e da construção dos sentidos que se atribui a elas para sua vida cotidiana e acadêmica.

Um outro conceito que queremos discutir nessa pesquisa é o conceito de agência, refletir sobre o papel da universidade, dos professores e da estudante como agenciadores no processo de inclusão e mudanças sociais. Street e Bagno (2006) colabora com esse estudo quando descrevem que

Era comum nas ciências sociais, até recentemente, encarar a sociedade como, antes de mais nada, um processo de dominação de cima para baixo, com a ideologia servindo os propósitos de um grupo dominante e o resto como vítimas passivas ou relutantes. Recentemente, essa perspectiva foi substituída por outra que dá maior reconhecimento ao agenciamento* (*agency*), ao modo como as pessoas em diferentes posições rejeitam e negociam as posições que aparentemente lhe são atribuídas. As implicações disso para os estudos do letramento são consideráveis: a aquisição de um conjunto particular de práticas de letramento, enquanto claramente associada a identidades culturais particulares, pode de fato ser um foco para transformação e desafio (STREET; BAGNO, 2006, p.471).

As considerações feitas pelos autores, nos leva a considerar que, no contexto brasileiro, a luta pelo reconhecimento da Libras como uma língua, a sua inclusão como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia nas universidades configura-se como um movimento da resistência que questiona e nega um modelo de letramento autônomo, caracterizado por um discurso universalizante e uma visão do Brasil como um país monolíngue e monocultural, que teria apenas uma cultura ou interações baseadas apenas na oralidade e

audição. Silva (2008) apoia essa discussão quando relata que o agenciamento linguístico foi uma das brechas encontradas por esse movimento para deslocar a Libras do campo da clandestinidade para o político, e que ao trazerem a Libras para o debate acadêmico, evidenciando a fragilidade do ensino centrado no ouvir e no falar. O autor denota que é importante se desvencilhar da centralidade exclusiva da LP no desenvolvimento intelectual dos surdos e possibilitar a inserção da Libras no processo de transformação das relações sociais, culturais e institucionais dentro dos sistemas de ensino.

Em vista disso, esperamos que essa pesquisa possa auxiliar com os estudos sobre letramentos no campo da educação surdos. Para isso, as considerações teóricas abordadas inicialmente aqui irão ser aprofundadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa. No entanto, com as observações iniciais já apresentadas aqui, podemos refletir que a perspectiva instituída pelos Novos Estudos sobre Letramento, ou seja, a abordagem social dos letramentos, nos permitirá analisar de uma maneira contextualizada e multicultural dos processos de educação de surdos, afastando de uma perspectiva autônoma ou de habilidades separadas de um contexto social.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste texto, fizemos reflexões sobre uma pesquisa que ainda se encontra em processo de construção. Contudo, algumas considerações analíticas iniciais já puderam ser apresentadas com base no referencial teórico apresentado. Uma primeira análise é que os estudantes surdos têm adentrado os espaços universitários e que as pesquisas já efetuadas mostram como têm sido desafiador para esses alunos vencer as barreiras de exclusão e lidar com a efetivação ainda em processo das políticas educacionais de inclusão. Uma outra análise é que, no âmbito universitário, as práticas de letramento ainda são fortemente pautadas em padrões de letramentos dominantes e monolíngue, que muitas vezes desconsidera as diferenças culturais presentes, embora diversos pesquisadores apontem a necessidade de se se construir outras relações para que possamos reconhecer a natureza social e política dos letramentos, que envolvem aspectos identitários e relações de poder.

Por fim, sinalizamos nossa expectativa de contribuir com os estudos sobre a educação de surdos, ao examinar as práticas de letramento acadêmico vivenciadas por esses estudantes dentro do espaço universitário. Nessa direção, nos propomos a compreender os desafios com que se deparam estudantes surdos, seus professores e gestores de universidades ao buscarem construir uma universidade mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Josiane Junia F. de. **Letramento acadêmico-profissional de professores surdos**. Tese (Doutorado Em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências humanas. 2020. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231470>

BISOL, Claudia Alquati et al. Estudantes surdos no Ensino Superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso em 05 nov. 2019

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L. & DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, 2007, 20(2), pp. 7-38. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420202>. Acesso em 02 ago. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Educação de surdos: comportamentos, escolarização e o mercado de trabalho**. Recife: Ed do autor, 2015.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 2, p. 177-187, 15 dez.

2008. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso em 20 nov. 2021.

GEE, J. P. Critical Literacy/Socially Perceptive Literacy: A study of language in action. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Ed.). **Critical Literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Canada: International Reading Association & Australian Literacy Educators' Association, p. 15-39, 2001.

HARRISON, Kathryn M. Pacheco; NAKASATO, Ricardo Q. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P; CAMPOS, Sandra Regina L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade (Orgs)**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2018 e 2019**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 02 mar. 2020.

KARNOPP, Lodenir B.; PEREIRA, Maria C. da C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P; CAMPOS, Sandra Regina L. de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade (Orgs)**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de Letramentos e as Práticas de Alfabetização na Escola**. In (Org). os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. **The academic literacies model: theory and applications**. Theory into practice, 45(4), pp. 368-377, 2006.

LOSS, Jaqueline Reni. **Percursos de escolarização de acadêmicos surdos no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188689>. Acesso em 05 jul. 2020.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T (Orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

PAPEN, Uta. **Literacy and Education: policy, practice and public opinion**. Editora Routledge, New York, 2016.

PERLIM, Gladis; REIS, Flaviane. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In PERLIM, G.; STUMPF, Marianne (Orgs). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

QUADROS, Ronice M. de. **Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã**. Ronice Müller de Quadros, organizadora. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

QUADROS, Ronice M. de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Ronice Muller Quadros; Magali L. P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROCHA, Terezinha C. da Costa. **Libras e a Língua Portuguesa em sala de aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2021. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36361>. Acesso em 03/07/21.

SILVA, Elza Maria do Socorro da. **O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa Instituição de Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de

Goiás Programa de Pós Graduação em Educação, Goiania, 2017. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3745>. Acesso em 21/07/20.

SILVA, Giselli M. da. **Lendo e sinalizando textos:** uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2010. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8CLNV9>. Acesso em 07/07/21.

SILVA, Vera Lucia Ruiz R. da. **O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. UNISINOS, 2019. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8771?locale-attribute=es>. Acesso em 07 abr. 2020.

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In QUADROS, Ronice Muller (Org). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SITO, Luanda; KLEIMAN, Angela. “Eso no es lo mío”: um análisis de conflitos em la apropiación de prácticas de literacidad académica. **Revista Javeriana** nº 83 enero-junio de 2017 pp: 159-185. Disponível em <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/15321>. Acesso em 24/08/21.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 20 mai. 2021.

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

VARELA, Aline Martins. **Práticas pedagógicas bem sucedidas na educação superior na compreensão de estudantes surdos(as).** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

A FORMAÇÃO DO LEITOR MEDIADOR-CARTOGRÁFICO: Breves considerações acerca do objeto de estudo

Daniel Cardoso Alves
dca.uemg@gmail.com

Isabel Cristina Alves da Silva Frade
icrisfrade@gmail.com

Resumo: Este texto é uma síntese preliminar da revisão de literatura que compõe a pesquisa doutoral intitulada “A formação do leitor mediador-cartográfico”. A mencionada pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento e vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG/Brasil. A intenção aqui é apresentar, ainda que resumidamente, “[...] quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 37), no caso, sobre a apropriação do mapa pela sociedade, a qual, historicamente, tem a necessidade de visibilizar cartograficamente as suas apreensões e trajetórias acerca do espaço geográfico, o que faz do mapa uma arte que a humanidade encontrou para escutar o universo, o coração e as contínuas transformações da vida sobre as linhas movediças de territórios, lugares e do próprio percurso da vida (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Nesse sentido, a questão central que sustentou esta revisão é a seguinte: o mapa, temporalmente, é uma construção multimodal? A literatura revisada permitiu concluir que a arte de visibilizar os fenômenos do/no espaço geográfico assumiu, ao longo do tempo, diferentes técnicas e formas, sendo o mapa, em suas variadas feições, o modo mais conspícuo de materialização da linguagem cartográfica. Na contemporaneidade, marcada pela predominância da cultura digital, novos conceitos, como o da multimodalidade, proposto por Kress (2003), são agregados ao mapa, potencializando-o como forma peculiar de leitura do mundo imagetivamente representado, cujo conteúdo geográfico, desde sempre híbrido, é convertido para a tela digital.

Palavras-chave: Linguagem; Cultura Digital; Multimodalidade; Leitura; Mapa.

INTRODUÇÃO

A Geografia tem no mapa a materialização da sua forma mais conspícua de discurso: a linguagem cartográfica. O mapa, assim como o texto, escrito segundo os usos de regras gramaticais próprias e possui sintaxe e semântica. Dominá-lo sintático e semanticamente significa ter alcançado as chaves da linguagem cartográfica.

Nessa aproximação com o texto, o mapa é mais que morfologia e extrapola o sistema fonográfico da escrita. Assim, não se expressa majoritariamente pela palavra, mas por imagens resultantes da combinação harmoniosa entre símbolos, letras, cores, tamanhos, granulações, orientações e formas.

Dessa maneira, o mapa é um construto polifônico em que os sentidos e significados variam de acordo com os diferentes contextos e sujeitos que dele se apropriam. Essa apropriação é sempre situada, pelo que, pode-se afirmar que o domínio da linguagem cartográfica perpassa, prioritariamente, por uma concepção ampliada do termo que a nomeia - linguagem - e pluralizada das práticas de letramento a ela inerentes.

Diante dessa afirmação, esclarece-se que a revisão de literatura, aqui sintetizada, dialoga com o campo dos novos estudos do letramento (NEL), especialmente com os estudos sobre multiletramentos e multimodalidade que, ancorados em uma concepção alargada de linguagem, desestabilizaram a dicotomia hierarquizante entre os aspectos verbais e não verbais de significação comunicativa textual, ampliaram a concepção de texto e evidenciaram a importância de outras formas de linguagem para além daquelas centralizadas em torno da palavra escrita.

Os NEL impactaram sobremaneira o campo interno da ciência geográfica, que tem a sua história marcada por uma crise de linguagens (Geográfica-Cartográfica). Essa crise, além dos motivos pessoais, acadêmico-profissionais, socioculturais e dos resultados obtidos a partir da realização de um estado do conhecimento sobre a temática, constituiu-se como a justificativa que levou à proposição da pesquisa “A formação do leitor mediador-cartográfico”, cujo objetivo geral é compreender a formação desse tipo de leitor a partir da captação das práticas sociais de leitura e produção de mapas temáticos situadas aos contextos formativos de acadêmicos de Geografia e Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O entendimento de mapa como uma forma de produção textual em sentido amplo, também encontra fundamento nas abordagens de Harley (1989), segundo as quais, “o que constitui um texto não é a presença de elementos de linguística, mas o ato de construção [...]”

construções que empregam um sistema de signos convencional” (HARLEY, 1989, p.07), que torna o mapa uma forma textual. Ele é, nesse sentido, produto sociocultural, cuja compreensão se dá pela leitura das suas entrelinhas, pelas [...] “margens do texto” – e, através de suas figurações, a descobrir os silêncios e as contradições que desafiam a aparente honestidade da imagem. (HARLEY, 1989, p.03).

Se, para Harley (1989), mapa é texto, a sua ciência, a Cartografia, é definida como uma forma de discurso que, assim como no discurso textual, tem variadas intenções, as quais são apreendidas desde o seu formato estrutural, isto é, desde as escolhas das formas cartográficas de representação.

Por outro lado, na ampliação da concepção de texto como hipertexto, Cavalcante (2005) define o inverso, ou seja, para essa pesquisadora da área da linguística, é a estrutura textual que passa a se assemelhar ao mapa. Por isso, baseada em Oslon (1997), explica que, “[...] na verdade podemos dizer que todo texto é um mapa, alguns funcionam como o ‘mapa da mina’, outros são apenas mapas” (CAVALCANTE, 2005, p. 167).

Ao estabelecer essa correlação entre mapa e texto, cartografia e discurso geográfico e sem qualquer pretensão meramente classificatória, mas por se referir a um tipo fluido, popular, híbrido e conciliador de linguagens, nesta pesquisa elegeu-se o mapa temático como seu objeto de estudo, tendo em vista que ele é aquele tipo de mapa “[...] que transcreve fenômenos que não sejam retidos pela topografia” (BERTIN, 1972, p. 54), cujos símbolos utilizados, conforme Sauer (2000), se convergem em processos mentais que levam o sujeito a estabelecer relações com a vida a partir da sua geografia imagetivamente expressa.

A apresentação introdutória dessas premissas tem a intenção de demarcar, logo de início, que a pesquisa tem o entendimento de que há uma relação entre os estudos da linguagem e a Cartografia, cujo elemento que melhor ilustra essa relação é o mapa temático. Esse entendimento é melhor aprofundado ao longo das páginas da Tese, nas quais conceitos-chave para a pesquisa são relacionados e problematizados com a finalidade de conduzir, não apenas à concepção do termo proposto – *leitor mediador-cartográfico* -, mas principalmente à compreensão de como se constitui esse tipo de leitor, tendo em vista

que a questão que permeia a pesquisa doutoral em si é: como se constitui o *leitor mediador-cartográfico*?

1 Mapa: uma breve genealogia

Interpretar o discurso que o mapa carrega demanda do leitor a capacidade de conjugar “as propriedades da linguagem visual, expressa na imagem formada pelo arranjo de tonalidades, cores, formas e texturas, com a linguagem sonora ou escrita, presente no título, na legenda na toponímia (os nomes dos lugares ou objetos) e em outras partes do mapa” (OLIVEIRA, 2005, p. 1). Por tudo isso, o mapa se constitui como uma forma de comunicação multimodal em que diferentes significantes e linguagens se articulam para a produção de sentidos.

Todavia, esclarece-se que essa característica multimodal do mapa não é fruto de um suposto ineditismo tecnológico supervalorizado pela sociedade contemporânea marcada pela predominância da cultura escrita e digital. Pelo contrário, ao se revistar a história da Cartografia constata-se que desde as representações rupícolas, aos mapas de *Ga-Sur*, feitos em barro cozido, das Ilhas Marshall no Oceano Pacífico, construídos com fibras vegetais e conchas marítimas, dos agropastoris do norte da Itália, do vulcão *Hasan Dag* na Turquia, dos indianos com influência religiosa e do *Zheng He* construído pelos chineses, a articulação de modos distintos e linguagens variadas é uma característica elementar no processo de representação do espaço geográfico sob a forma de mapa.

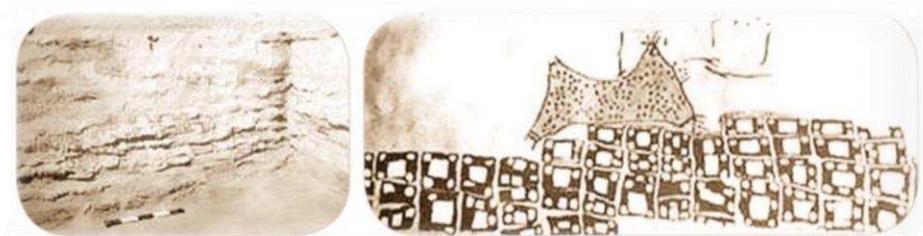
Para citar alguns exemplos dos mencionados tipos de mapas que acompanham a histórica preocupação humana em relação à representação do espaço geográfico, e que abrangem desde técnicas rudimentares às mais sofisticadas, ilustra-se:

O provável mapa de *Çatal Höyük* produzido, Harley e Woodward (1987), por volta do ano 6200 a. C., no período neolítico⁶,

6 O Neolítico, ou Idade da Pedra Polida, conforme Leroi-Gourhan et al. (1981), equivale para a pré-história humana o marco de quase 12000 anos a. C. em que as grandes inovações culturais tiveram evidência a partir de artefatos construídos com pedras polidas, sílex ou quartzo, ossos de animais e marfim, abrindo possibilidades para o desenvolvimento de artefatos de metal. A manipulação do solo foi dentre todas

tinha o emprego da pintura como técnica utilizada para representar características gráficas, arqueológicas, com precisão temporal, assemelhando-se a um traço “urbano”, uma planta da cidade de Anatólia, Turquia:

Figura 1. “Mapa” de *Çatal Höyük*, Turquia, 6200 a. C.

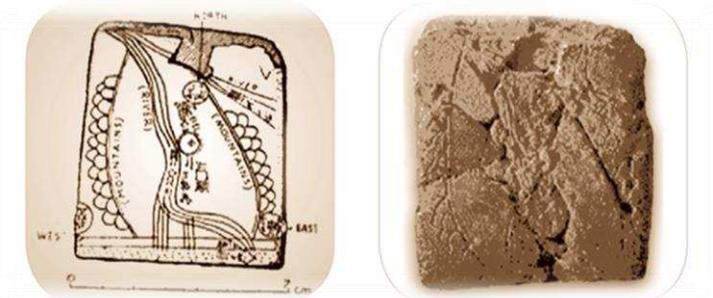


Fonte: CARVALHO; ARAÚJO, 2011, p. 11.

Com os babilônios, contam Harley e Woodward (1987), registrou-se um dos mapas mais antigos do mundo, o de *Ga-Sur*, datado aproximadamente entre 2500 e 4500 a. C. Confeccionado em forma de uma pequena placa de barro cozido contendo algumas marcas de traços, esse mapa representava os elementos físicos da Mesopotâmica, atual região do Iraque, como o rio Eufrates, além de áreas circunvizinhas e os pontos cardeais:

as inovações a mais revolucionária. Com ela, ao mesmo tempo desenvolveu-se a modelagem do barro, a agricultura, com a qual o homem pôde iniciar uma vida sedentária.

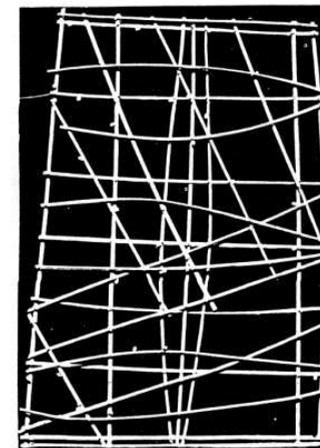
Figura 2. Mapa de *Ga-Sur*, Iraque, 2500 a 4500 a. C.



Fonte: CARVALHO; ARAÚJO, 2011, p. 10.

Outro “mapa” que acompanha a história da humanidade foi o produzido por indígenas com fibras vegetais, certamente o bambu por se tratar da representação de uma região com clima tropical, e conchas marítimas simbolizando as Ilhas Marshall no Oceano Pacífico. Todavia, conforme explicam Harley e Woodward (1987), esse seria um exemplo cartográfico de natureza demasiadamente rudimentar:

Figura 3. “Mapa” Ilhas Marshall.



Fonte: IGEO/UFRGS, 2020.

A aproximadamente 1500 a. C., Harley e Woodward (1987) registraram outro testemunho cartográfico, o mapa topográfico de Bedolina, uma aldeia localizada ao norte da Itália. Esse mapa, como expoente do seu tempo, a Idade do Bronze⁷, foi um exímio exemplo de representação do espaço com o emprego da técnica de entalhamento em rocha, dado o início, naquele tempo, do uso de ferramentas em metal. A elaboração desse mapa foi atribuída aos camônios, moradores da Itália nórdica, cuja intenção, como se lê da representação, era cartografar atividades econômicas e agrícolas, bem como, a organização social, tanto que nota-se nele a ilustração de cabanas, campos, espécies de trilhas, seres guerreiros e animais estrategicamente posicionados:

Figura 4. Mapa de Bebolina, Itália, 1500 a. C.



Fonte: CARVALHO; ARAÚJO, 2011, p. 12.

A exemplificação selecionada dessas formas de representação do espaço apropriado pelo homem deve-se ao fato de que, segundo Raisz (1969) e Duarte (2006), elas são consideradas como alguns dos mais antigos tipos de mapas com registros e difusão na história da Cartografia

⁷ Posterior ao período da Idade da Pedra, conforme Leroi-Gourhan et al. (1981), equivale para a pré-história humana o marco de quase 3000 anos a. C. em que o homem passa a trabalhar com o metal.

e que contribuíram demasiadamente para o grau de desenvolvimento técnico por ela atingido na contemporaneidade, cujas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), uma marca da contemporaneidade, tão somente potencializaram essa característica multimodal que é inerente ao processo de produção de mapas nos seus mais variados tempos e diferentes graus e formas de técnicas adotadas.

Em relação a esses históricos exemplos de representação cartográfica do espaço geográfico, destaca-se a importância dos princípios cartográficos adotados quando da elaboração do mapa náutico chinês de *Zheng He* para as atuais formas de geolocalização utilizadas na contemporaneidade. Esse mapa, apesar da tecnologia diferente adequada ao tempo em que ele foi produzido, assemelha-se em termos de concepção (deslocamento de um ponto a outro) às atuais técnicas adotadas pelo *Google Earth*, *Google maps*, *Uber*, *Waze* ou *Mapes-me*, ferramentas espaciais indispensáveis numa sociedade que transformou a difusão dos mapas por meio de aplicativos virtuais metamorfoseados em telas de computador, *notebook* e *smartphone*.

Figura 5. *Google Earth*



Fonte: Disponível em <https://portaldeplanos.com.br/artigos/google-earth/>

Esclarece-se, ainda, que o fruto dessa semelhança deve-se ao fato de que, independente da forma de materialização, se de pedra, barro, vegetal ou de tela, o princípio de pensamento cartográfico para a representação do espaço geográfico sob a forma de mapa é o mesmo e encontra na filosofia grega o seu berço. Conforme Duarte (2006) e Brotton (2014), premissas como o cálculo da circunferência da Terra

realizado por Erastónes de Cirene e o tratado de mapas elaborado por Cláudio Ptolomeu foram cruciais para possibilidade de se representar um geóide, a Terra, num plano retangular, o que permitiu ao homem ousar nas diferentes formas de materializar o planeta.

Como nenhuma forma de pensamento é linear, na Idade Média, porém, há um retrocesso no pensamento cartográfico que, ancorado na Teoria Terraplanista, ou seja, na ideia de que a Terra teria uma forma plana e não geóide como havia ensinado os gregos, os mapas passaram a representar um planeta plano e a reproduzirem em suas formas o conteúdo religioso dominante.

Mas, esse retrocesso é também verificado, no plano político, em pleno século XXI, em que a Teoria Terraplanista encontra ecos em governos negacionistas dos estudos científicos e de forte doutrinação religiosa, a exemplo do Brasil, cujos alguns representantes da alta cúpula do governo têm declarado acreditar no Terraplanismo, inclusive, levando o país a se configurar nos noticiários internacionais, como no jornal francês *Le Monde*, em 2019, com o título "Os terraplanistas brasileiros se sentem impulsionados por Bolsonaro" (BUARQUE, 2019).

Por outro lado, no período medieval, Duarte (2002) explica que os árabes introduziram importantes contribuições para o conhecimento cartográfico, cujas cidades de Bagdá e Damasco nos séculos VII e XII passaram a ser consideradas berços dos estudos cartográficos. Uma das contribuições mais importantes dos árabes para a Cartografia referiu-se a uma releitura opostora da tese ptolomaica sobre universo finito.

No entanto, para Harvey (1992, p. 223), foi no período renascentista que os mapas "[...] assumiram qualidades inteiramente novas de objetividade, praticidade e funcionalidade [...]" a partir da visão da Terra como uma totalidade e da aplicação dos conhecimentos matemáticos que oportunizaram reproduzir o globo terrestre numa superfície plana. É nesse período que se difundem, por exemplo, as projeções cartográficas de Mercator. Essas projeções, segundo Brotton (2014), possibilitaram, em 1569, a elaboração de um dos mais famosos mapas da história da Cartografia, oferecendo "[...] aos navegadores um método inovador de velejar por toda a Terra [...] mas que teve origens muito diferentes na crença confiante da superioridade europeia que geralmente acredita tê-lo moldado" (BROTTON, 2014, p. 246).

Diante de conflitos mundiais, como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, o mapa passa a ser instrumento geopolítico para conquistas territoriais, deslocamentos e estratégias táticas entre os países em guerra, o que resultou, no século XX, estudos que passaram a conceber o mapa como uma forma de linguagem, dentre os quais, "[...] a Semiologia Gráfica sistematizada por BERTIN no livro *Sémiologie Graphique*, publicado em 1967" (LESANN, 2005, p. 3-4).

A partir dessa abordagem semiológica e da expansão das TDIC no âmbito da Cartografia, notadamente no final do século XX, o mapa aproxima-se, definitivamente, do campo dos estudos da linguagem. Com isso, "são inúmeros os aplicativos, sites, buscadores de internet e ferramentas computacionais que utilizam informação geográfica como instrumento básico ou complementar no processamento de dados e atendimento de necessidades de seus usuários (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2017, p. 159).

E, no contexto contemporâneo marcado pela predominância da cultura digital, novos conceitos, como o da multimodalidade proposto por Kress (2003), são agregados ao mapa, potencializando-o como forma peculiar de leitura do mundo imagetivamente representado, cujo conteúdo geográfico, antes limitado ao papel, é convertido para a tela digital, já que passa a ser produzido em ambiente digital em que "[...] através de cliques no *mouse* ou toques na tela, os usuários podem escolher o lugar e a escala do mapa que querem visualizar, obter fotos e outras informações sobre o lugar escolhido, além de poderem acrescentar novos dados aos mapas, geralmente, na forma de texto, imagem ou vídeo" (CANTO, 2014, p. 50), desestabilizando, inclusive, a noção de autoria.

Concebido como produto linguístico, o mapa torna-se um construto multimodal, pois múltiplos modos estão presentes no seu processo de comunicação e, socialmente situado porque "somente pode existir quando pessoas que estão inseridas em um contexto social, em um determinado momento histórico, pois as palavras são neutras, os contextos que lhe dão significados" (KOZEL, 2007, p. 122).

Definir e se apropriar do mapa como uma forma de linguagem historicamente multimodal o inser no campo dos NEL, cujos teóricos defendem uma perspectiva pluralizada, social e situada das práticas de

leitura e escrita e comungam de uma concepção ampliada de texto como “[...] uma galáxia de significantes, não uma estrutura de significados; não tem começo, é reversível; é acedido através de várias entradas e nenhuma pode ser declarada como a principal’ [...] todo texto é hipertexto, já que é sempre dialógico e polifônico” (COSCARELLI, 2012, p. 155).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Com base na premissa de que a representação do espaço é uma necessidade cultural da humanidade e de que o mapa se apresenta como o elemento cartográfico mais notável para o cumprimento dessa necessidade, é que este texto, que se constituiu como uma síntese da revisão de literatura da pesquisa doutoral “A formação do leitor mediador-cartográfico”, teve o objetivo de desvelar os entrelaces entre o estudo da cultura escrita e as transformações das técnicas cartográficas de representação do espaço geográfico, o que implica em desafios nas concepções e práticas de leitura de mapas na contemporaneidade.

Ante o objetivo exposto, entende-se que a história da humanidade, no que concerne à necessidade de representação das práticas sócio espaciais, é reveladora de que as artes rupestres produzidas nas paredes, no chão e nos mais variados tipos de estruturas presentes dos espaços habitados constituíram-se como os primeiros artefatos de representação escrita do espaço geográfico.

Essa necessidade do homem em manifestar as suas práticas no/pelo espaço, conforme Becker, Batista e Cassol (2015), tinha como finalidade garantir a sobrevivência do grupo, dar visibilidade ao olhar empírico sobre a fauna, a flora, a hidrografia e o habitat, bem como, expressar espacialmente as suas vivências e relações socioculturais. Nessas formas de representação, era comum a presença de elementos planetários como o sol e a lua, os quais ocupavam posições estratégicas nos desenhos elaborados, o que infere dizer que já parecia haver, naquele tempo, uma certa noção de orientação espacial.

Essas primeiras formas de representação espacial dos fenômenos físicos e sociais evidenciam, assim, uma necessidade histórica do homem em visibilizar cartograficamente as suas apreensões e trajetórias

sobre o espaço geográfico, o que faz da Cartografia, segundo Deleuze e Guattari (1995), a arte que a humanidade encontrou para escutar o universo, o coração e as contínuas transformações da vida sobre as linhas movediças do mapeamento de territórios, lugares e do próprio percurso da vida.

Todavia, a arte de visibilizar os fenômenos do/no espaço geográfico assumiu, ao longo do tempo, diferentes técnicas e formas, sendo o mapa, em suas mais variadas feições, o modo mais conspícuo de materialização da linguagem cartográfica. Esta, historicamente, se apresenta como o discurso geográfico sobre o espaço, “[...] um misto, um híbrido, formado [...] da união indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 199).

Sobre essa variabilidade de feições assumidas pelo mapa, esclarece-se, com base em Kress e Van Leeuwen (2006), que ele, concebido como imagem do espaço, independente do seu formato e das suas técnicas de elaboração, é sempre uma composição que ilustra o pensamento do sujeito sobre aquilo que foi capturado, o que permite afirmar que o mapa não é um simples amontoado de elementos que representam imagetivamente os fenômenos espaciais, pelo contrário, ele, nas palavras de Scollon e Scollon Wong (2003), como todo sistema sociosemiótico, carrega posicionamentos sociais segundo a ótica daquele que se dispôs a elaborá-lo e/ou interpretá-lo.

Essa elaboração não é caótica e também não é apenas junção de elementos cartográficos. Ela segue uma lógica de representação, pelo que, o todo apresentado sob a forma de mapa é resultado intencional da articulação das partes que inclui desde a estrutura de representação escolhida à posição, forma, cor e tipo dos elementos, dentre outros significantes.

Por todo o exposto, conclui-se que o olhar para a história cultural da humanidade, imbricado com os avanços técnicos resultantes da necessidade humana de expressar-se espacialmente, é desvelador de que o mapa, como hipertexto, “subsiste no ciberespaço, apenas a página (como espaço de leitura e de escrita) transforma-se. Antes átomos (pedra, argila, papiro, pergaminho e papel), agora bits, fótons” (CHARTIER, 1998, p. 283). Ou seja, da pedra à tela, a necessidade humana de se expressar espacialmente é quem comanda, perpetua e “[...]”

redefine os signos desta época, atribuindo-lhes [...] novas posições e formas” (CANTO, 2014, p. 68).

REFERÊNCIAS

BECKER, E. L. S.; BATISTA, N. L.; CASSOL, R. Maps mentais e sua linguagem. In: **XV Seminário Internacional de Letras. Linguagens e letras múltiplas / multiletramentos e linguagens**. Santa Maria, RS: Centro Universitário Franciscano, 2015.

BERTIN, J. **Rapport cartographique national**. Cartographie thématique en France. Bulletin Français de Cartographie, Paris: n. 2, jun., 1972.

BROTON, J. **Uma história do mundo em doze mapas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BUARQUE, D. **Para mídia estrangeira, terraplanismo no Brasil é estimulado por Bolsonaro**. Blog do brasilianismo, 2019. Disponível em: <https://brasilianismo.blogosfera.uol.com.br/2019/11/21/para-midia-estrangeira-terraplanismo-no-brasil-e-estimulado-por-bolsonaro/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 05 dez. 2020.

CANTO, T. S. **Práticas de mapeamento com as tecnologias digitais: para pensar a educação cartográfica na contemporaneidade**. 2014. 116 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123662>. Acessado em janeiro de 2020.

CARVALHO, E. A. de; ARAÚJO, Paulo César de. **Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2011.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora

Lucerna, 2005.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COSCARELLI, C. V. **Textos versus hipertextos na teoria e na prática**. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997.

DUARTE, P.A. **Fundamentos de cartografia**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

HARLEY, J. B. Deconstructing the map. **Cartographica**. v.26, n.2. Toronto: University of Toronto Press, 1989.

HARLEY, J. B; WOODWARD, D. (eds). **The history of cartography; cartography in prehistoric, ancient and medieval Europe and the Mediterranean**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

IGEO/UFRGS. Instituto de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **História da Topografia**. Disponível em: <http://igeo.ufrgs.br/museudetopografia/index.php/historico-da-topografia>. Acesso em: 26 abr. 2021.

KOZEL, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas in: KOZEL S. et al (org): **Da percepção e cognição à representação**. São Paulo. Terceira Margem, 2007.

KRESS, G. R. What is literacy? : resources of the mode of writing. In: KRESS, G. R. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LEROI-GOURHAN, A. et al. **Pré-história**. São Paulo: Pioneira; Edusp, 1981.

LESANN, J. G. **O papel da cartografia temática nas pesquisas ambientais**. In: XI Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, 2005, São Paulo. Revista USP. São Paulo: EDUSP, 2005.

OLIVEIRA, I. J. A linguagem dos mapas: utilizando a cartografia para comunicar. In: **Temporis(ação) (UEG)**, Cidade de Goiás (GO), v. 1, n.8, p. 37-62, 2005. Disponível em: http://portais.ufg.br/up/215/o/OLIVEIRA__Ivanilton_Jose_linguagem_dos_mapas.pdf. Acessado em janeiro de 2020.

OLIVEIRA, I. J. de; NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira. As geotecnologias e o ensino de cartografia nas escolas: potencialidades e restrições. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/491/233>. Acesso em: 17 de abril de 2020.

OSLON, D. R. **O mundo no papel**: implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Cambridge University Press, São Paulo: Editora Ática, 1997.

RAISZ, E. **Cartografia geral**. Rio de Janeiro, Ed. Científica, 1969.
SAUER, C. Ortwin. **A educação de um geógrafo**. In: Garcia Ramon, J. et al. Teoría y Metodo en la geografia anglosajona. Barcelona, Ed. Ariel, 1986. Tradução de Werther Holzer, do Departamento de Urbanismo, UFF, 2000.

SCOLLON, R; SCOLLON, S. W. **Discourse and intercultural communication**. In: D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (org.), The handbook of discourse analysis. Oxford: Blackwell, 2003.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

EXPECTATIVAS E TENSÕES PRESENTES NA ESCOLHA DE TEXTOS A SEREM LIDOS PELOS ALUNOS EM UMA ESCOLA CONFSSIONAL

Florence Barbosa Gomes Santos
florencebgs@gmail.com
Maria Lúcia Castanheira
lalucia@gmail.com

Resumo: após pesquisar como professores dos anos finais do Ensino Fundamental selecionam livros literários para indicarem aos seus alunos, constatei que muitos têm se preocupado com a diversidade de gêneros e poucos com o letramento de fato. Além disso, várias são as pressões enfrentadas por esses profissionais na hora da escolha, tais como: opinião dos pais e orientações da gestão escolar. Ao analisar os instrumentos avaliativos utilizados em sala, percebi que, além da preocupação com a estrutura do texto, muitas dessas atividades tinham como foco a construção do caráter do aluno, por meio de questões sobre julgamento de valores - comportamento correto ou incorreto de determinado personagem. Alguns professores relataram que nas instituições em que trabalham há uma seleção prévia do que pode ser indicado para os alunos. Essa lista por vezes é de responsabilidade do órgão religioso da escola. Buscando conhecer o espaço que a leitura ocupa hoje nas escolas e entendendo que este não é responsabilidade apenas dos docentes, julgo necessário pesquisar também a relação entre a gestão escolar e as intervenções familiares na seleção dos textos a serem trabalhados com os alunos. Assim, este projeto se propõe a analisar as pressões morais, políticas e religiosas pelas quais os textos – verbais e não-verbais - passam antes mesmo de chegar até as mãos dos jovens de uma escola confessional de Belo Horizonte. Esta proposta de pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de caráter qualitativo e se insere no campo da Educação e Linguagem, mais especificamente nos estudos sobre os letramentos.

Palavras-chave: Estudo de caso; Letramentos escolares; Eventos de letramento; Práticas de letramento; Letramento literário.

INTRODUÇÃO

Após pesquisar como professores dos anos finais do Ensino Fundamental selecionam livros literários para indicarem aos seus alunos, constatei que muitos têm se preocupado com a diversidade de gêneros e poucos com o letramento de fato (SOARES, 2010). Além disso, várias são as pressões enfrentadas por esses profissionais na hora da escolha,

tais como: opinião dos pais e orientações da gestão escolar.

Ao analisar os instrumentos avaliativos utilizados em sala, percebi que, além da preocupação com a estrutura do texto, muitas dessas atividades tinham como foco a construção do caráter do aluno, por meio de questões sobre julgamento de valores - comportamento correto ou incorreto de determinado personagem. Alguns professores relataram que nas instituições em que trabalham há uma seleção prévia do que pode ser indicado para os alunos. Essa lista por vezes é de responsabilidade do órgão religioso da escola.

Buscando conhecer o espaço que a leitura ocupa hoje nas escolas e entendendo que este não é responsabilidade apenas dos docentes, julgo necessário pesquisar também a relação entre a gestão das escolas e as intervenções familiares na seleção dos textos a serem trabalhados com os alunos. Assim, proponho analisar as pressões morais, políticas e religiosas pelas quais os textos passam antes mesmo de chegar até as mãos dos jovens de uma escola confessional de Belo Horizonte. Além de identificar e descrever eventos de letramentos (SREET, 2010) vivenciados por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa pretende analisar a quais práticas esses estão relacionados. Para isso, é importante conhecer o histórico do termo Letramento e revisar os principais conceitos propostos pelos Novos Estudos do Letramento, e esses são os objetivos centrais deste artigo.

1 Um breve histórico sobre o termo letramento(s)

O termo “letramento”, considerado fundamental no campo da educação e da linguagem, vem sendo trabalhado por diversos pesquisadores. O conceito de letramento ultrapassa o domínio da habilidade de decodificação e se refere ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, para além da alfabetização, o termo abrange aspectos mais amplos como o convívio com a cultura escrita. Para fazer uma análise dos conceitos de letramento, eventos de letramento e práticas de letramento, este texto se propõe a revisar autores que trouxeram contribuições relevantes para a área.

Marinho (2010) conta que até o final dos anos 1980 a palavra “alfabetização” era utilizada para falar da relação entre a sociedade e a

escrita. Nesse período, surgiu o termo “letramento” como tradução de *literacy*, em inglês. O conceito desse termo na língua de origem relacionava-se a, além do código alfabético, práticas cotidianas da leitura e escrita.

Nas traduções brasileiras, começou-se a adotar “alfabetização” para políticas públicas e programas do governo enquanto o termo “letramento” era utilizado nos meios acadêmicos. Soares (2010) aponta para a possibilidade do uso de *literacy* estar ligado à escolaridade universal e obrigatória nos países de primeiro mundo – de língua inglesa. Mas sugere uma reflexão sobre qual a concepção de letramento seria utilizada e como os patamares e níveis de letramentos teriam sido definidos.

O termo “letramento” ajudou os pesquisadores a ampliar a visão para além das habilidades, focalizando a leitura e a escrita como um fenômeno sociocultural. Porém, além dos benefícios que proporcionou, esse termo causou tensões e mal-entendidos, principalmente quando seu uso foi estendido para o espaço escolar.

A atenção voltada para os textos e gêneros textuais, além da valorização dos usos sociais da língua, contribuiu para a construção de um terreno fértil para o termo “letramento”, no qual tornou-se secundária a visão da língua como gramática ou habilidades linguísticas.

Marinho (2010) explica, ainda, que no Brasil é viável a convivência entre os termos “alfabetização” e “letramento”, apesar de diferentes concepções a eles subjacentes. “Letramento” é um termo ainda em construção no nosso país, pois gera controvérsias e abrange fenômenos antigos e novos, em decorrência da mudança na forma de a sociedade se relacionar com a cultura escrita. Como exemplo dessa mudança temos as novas tecnologias que proporcionaram certa aproximação de grupos antes afastados.

Street, pesquisador inglês, dedicado aos estudos sobre *literacy*, em uma pesquisa realizada durante a década de 1970 no Irã (STREET, 2010), observou muitos tipos de letramentos (comerciais, escolares, religiosos) em uma pequena vila de moradores reconhecidos como “analfabetos” ou sem “conhecimento” perante outras comunidades ditas mais desenvolvidas. Em sua pesquisa etnográfica, Street optou por uma atitude investigativa no lugar de julgamentos que não possibilitariam que

ele enxergasse algum tipo de letramento, que não o escolar – modelo mais reconhecido pela sociedade. Assim, em vez de dizer que na vila não há letramento, Street pôde dizer que as práticas de letramento do Alcorão, ao invés das escolares, são responsáveis por alimentar as práticas de letramento comercial, fazendo, assim, uma descrição mais ampla do fenômeno.

Street (2010) conta uma história para ilustrar o trabalho feito em suas pesquisas etnográficas. Ele fala de uma tartaruga que volta para a água e tenta contar aos peixes como é a terra seca. Porém os peixes fazem perguntas comparando a terra seca com o ambiente em que vivem e a tartaruga sempre responde que “não é molhada”, “não tem ondas”, “não...”. Os peixes, então perguntam o que tem afinal na terra seca e a tartaruga diz que “não tem língua para descrever”.

Assim, como exemplifica a fábula, é necessário um mergulho mais profundo em uma realidade a ser pesquisada para que haja inclusive vocabulário capaz de abordá-la, como propõe a abordagem etnográfica. Às vezes uma língua não é capaz de descrever o que não se conhece ou o que ainda é considerado “campo novo” para seus falantes. Foi o que ocorreu no Brasil, quando foi preciso utilizar o termo *literacy*, traduzindo-o como “letramento” para se fazer entender que além da aprendizagem do código escrito existem práticas sociais que são simultâneas e indissociáveis.

A pesquisa e outros trabalhos do autor nos instigam a uma reflexão: qual é o modelo de letramento utilizado para distinguir letrados de não letrados? Assim, Street define o modelo autônomo como aquele em que letramento é entendido como um fenômeno universal, com ênfase nas habilidades dos sujeitos, com efeitos independentes do contexto. A imposição de um modelo único de letramento cria um binarismo, categorizando o que é ou não letrado. Como benefício desse modelo universal, seria possível pensar em um programa único de alfabetização para acabar com a pobreza no mundo todo através de uma só “receita” e com uma única avaliação capaz de mensurar. Em oposição a esse modelo, o autor apresenta o modelo ideológico, como aquele que reconhece a existência de vários tipos de letramentos, com uma maior abertura para as práticas sociais de leitura e escrita. Ao contrário do modelo autônomo, esse modelo considera, portanto, as relações de poder

e práticas já existentes em cada comunidade.

Soares (2010) mostra que a palavra “letramento” também possui diferentes conceitos. Na Antropologia, refere-se às práticas sociais de leitura e escrita e seus valores atribuídos. Na Linguística, são focalizados os aspectos psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita. Já na Psicologia, trata-se de um processo cognitivo de compreensão e de produção de textos. Enquanto isso, na Educação refere-se às habilidades de leitura e escrita em práticas sociais.

O plural “letramentos”, para a autora, refere-se aos diferentes tipos específicos de letramento, às áreas do conhecimento às quais pertencem ou, ainda, aos seus múltiplos suportes. Apesar disso, a palavra foi utilizada sempre no contexto da Língua Escrita e não em perspectivas históricas ou antropológicas.

Segundo Street (2012), o surgimento de muitos termos ligados ao campo do letramento exige atenção, pois mesmo sendo interligados, ainda são utilizados alternadamente. A expressão múltiplos letramentos, ligada a culturas diferentes, foi criada por Street para se contrapor a ideia de um único letramento autônomo. No entanto, o uso desse termo pode cair na reificação, contrariando a ideia inicial.

Já a expressão Multiletramentos se refere a formas (canais ou modos de comunicação) múltiplas de letramento. Como exemplos desses modos temos o letramento visual e o letramento do computador, que se referem a práticas de um novo mundo para tornar as pessoas letradas. O grande risco do uso desse termo está em focar nos canais e deixar de se considerar as práticas sociais, que são, segundo Street (2012), as responsáveis pela construção de significado.

Outra distinção proposta por Street (2010) refere-se a eventos e práticas de letramento. Os eventos estão relacionados a uma descrição de situações isoladas, enquanto as práticas situam conjuntos de eventos e dão a eles um padrão. Essa padronização possibilita comparar e relacionar diferentes tipos de práticas.

O autor explica que um evento de letramento é uma situação particular que envolve leitura e/ou escrita e possibilita a observação e delimitação de suas características. Assim, é preciso familiaridade com as convenções de um evento para conseguir analisá-lo.

A expressão “práticas de letramento” foi empregada por Street,

em 1984, para focalizar práticas e concepções sociais da leitura e da escrita. Uma forma de ligar eventos de letramentos e padrões de atividades de letramentos a conceitos e modelos sociais mais amplos, para isso é preciso perguntar as pessoas sobre suas experiências em diferentes áreas da vida pública (comercial, religiosa, acadêmica) e não apenas sobre leitura e escrita.

Street (2012) sintetiza a diferença entre os dois conceitos de forma didática: eventos de letramento são modos particulares de pensar a leitura e a escrita e podem ser fotografados, mas práticas de letramento estão relacionadas à concepção cultural mais ampla e não podem ser fotografadas ou filmadas.

Os Novos Estudos do Letramento, perspectiva defendida por Street, propõem uma mudança de paradigma, deixando as estatísticas de níveis e habilidades e voltando o olhar para as etnografias do letramento, ou seja, saindo do modelo autônomo, relacionado à cognição individual, em direção ao modelo ideológico, que considera o contexto social.

O entendimento da natureza ideológica do letramento provoca uma reflexão que traz novas implicações para as políticas educacionais, uma vez que os currículos centralizados buscam regularidades, utilizando, ainda, conteúdos descontextualizados.

Ainda segundo Street (2010), a perspectiva etnográfica pode contribuir muito com políticas públicas e programas educacionais, aproximando dos seus objetivos a realidade e os letramentos já existentes nas comunidades abrangidas.

Conforme demonstrado até aqui, o termo “letramento”, no Brasil, é muito utilizado em relação à alfabetização, afirmando ou negando a relação entre as duas palavras. Isso porque antes a palavra “alfabetização” era suficiente para abranger a aprendizagem do código escrito e as práticas sociais de leitura e escrita e agora existe outro termo, aceito por alguns e considerado desnecessário para outros.

Em Soares (2004), é possível entender que, tanto na prática pedagógica como na teoria, a alfabetização e o letramento, são processos específicos, mas indissociáveis. A autora relata que no final dos anos 70 e início dos anos 80, a discussão sobre letramento e alfabetização ganha força em diferentes países. No entanto, a diferença entre esses dois termos não tem a mesma ênfase em todos.

No primeiro mundo, França e EUA, percebeu-se por meio de avaliações sistêmicas que mesmo alfabetizada, por meio da escolarização básica, a população não era capaz de dominar certas práticas sociais e profissionais. Ou seja, apesar da aprendizagem inicial do sistema de leitura e escrita, havia dificuldades nas competências relacionadas ao seu uso.

Já no Brasil, o termo alfabetização foi sendo expandido com o tempo e atualmente já assume o uso da leitura e da escrita indo no sentido do letramento, deixando a expressão de ser restrita ao saber ler e escrever. Um exemplo disso é o uso da expressão “(an)alfabetismo funcional”, que considera alfabetizado não mais aquele que consegue assinar, mas aquele entende um bilhete simples.

Soares (2004) conta que, enquanto na França e nos EUA os termos alfabetização e letramento foram discutidos de forma independente, no Brasil as questões do letramento têm sido discutidas vinculadas ao conceito de alfabetização. Nos anos 90, o construtivismo trouxe para o Brasil uma visão pejorativa para os métodos de alfabetização, considerando todos como tradicionais, assim ultrapassados, e focando apenas na teoria.

A visão interacionista da aprendizagem contribui para a visão da criança como sujeito ativo, que constrói o conhecimento ao interagir com o objeto, no entanto, colabora para a perda da especificidade do processo de alfabetização. Durante um longo período, priorizou-se a faceta psicológica, tornando mais obscura a faceta linguística do processo.

Considerando essa perspectiva, a criança passa a ter domínio da língua pelo seu convívio com a cultura escrita, não por meio de métodos de alfabetização. A aprendizagem da língua passa a ser entendida por meio do contato com os textos em sua circulação social, perdendo a especificidade da aquisição do sistema ortográfico de escrita.

No entanto, Soares (2004) defende que a aprendizagem do código alfabético e ortográfico (decodificação) é uma etapa fundamental para o acesso a língua escrita. O seu ensino deve ser direto, explícito e sistemático, como sugerem pesquisas americanas e francesas.

A autora explica que a criança entra no mundo da escrita simultaneamente por meio dos dois processos, que são indissociáveis,

mas possuem suas especificidades. Soares (2004) propõe uma aprendizagem da língua integrando alfabetização e letramento e considerando suas múltiplas facetas que exigem vários métodos diferentes, conforme cada contexto. Isso só é possível por meio de uma formação adequada de professores para enfrentar o fracasso escolar da educação brasileira.

Soares (2004) mostra a necessidade de integrar alfabetização e letramento – e suas múltiplas facetas - por meio da formação de professores para enfrentar fracasso brasileiro. Quando a autora propõe uma formação adequada para os docentes como meio de enfrentar o fracasso do País, proponho um retorno a Street (2012):

O aumento nas expectativas sobre o letramento e a preocupação com a ‘queda de padrões’ dos atuais Governos do Reino Unido e dos EUA, e o exagero, e mesmo a histeria, da mídia sobre o letramento podem criar um espaço para alternativas, visto que a abordagem dominante fracassa no cumprimento de suas promessas, como acontece no trabalho relacionado a letramento e desenvolvimento. Uma questão para pesquisadores, pesquisadoras e praticantes dos Novos Estudos do Letramento é se eles estariam prontos para aproveitar o momento. O que preparam com relação às aplicações práticas e à mediação da teoria na prática para dar conta das demandas que serão feitas a pesquisadores, pesquisadoras e praticantes do letramento, se o atual turno de intervenções for mal-sucedido? Dessa forma, o próximo estágio de trabalho nessa área é avançar além das críticas unicamente teóricas do modelo autônomo e desenvolver propostas positivas de intervenções no currículo, nos critérios de medida e na educação de docentes. Será nesse estágio que as perspectivas teóricas reunidas nos Novos Estudos do Letramento enfrentarão o teste mais severo, o das aplicações práticas no campo da educação regular (STREET, 2012, p.88).

Considerando esse contraponto, ou seja, a complementariedade que se sobrepõe ao contraste entre as duas propostas, proponho aqui uma reflexão. Street (2012) trata criticamente do “fracasso” educacional no Reino Unido e nos EUA e da possibilidade de aproveitar o momento da

evidência do letramento na mídia. Sugere que, além das críticas ao modelo autônomo na teoria, sejam realizadas propostas de intervenções no currículo e na educação de docentes.

Enquanto isso, segundo Soares (2010), muito se tem avaliado, mas é preciso pesquisar sobre a causa do fracasso em alfabetização e letramento. Faltam pesquisas no Brasil sob a perspectiva antropológica e uma das causas do fracasso, segundo a autora, pode ser a existência de diferenças no acesso à leitura e à escrita entre grupos socioculturais diferentes. A autora sugere a ampliação do acesso à produção estrangeira e mostra a importância de considerá-la mesmo que para a contestar, pois muito já se tem falado sobre o letramento em outros países.

Considerando o momento posterior de publicação do texto de Street (2012), em que existe uma atenção maior da mídia para o termo letramento, é importante perceber que muitas pesquisas já foram realizadas, tanto no Brasil como no exterior. No entanto, o autor problematiza a necessidade de um plano B para pesquisadores e profissionais, caso as intervenções do momento não tenham sucesso.

Street (2012) considera o maior teste dos Novos Estudos do Letramento a sua aplicação na educação regular. Entendendo a ainda atual necessidade de intervenção na educação brasileira, no que se refere aos usos sociais da leitura e da escrita, torna-se fundamental entender se a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a criação do Novo Ensino Médio representam avanços significativos em direção ao letramento ideológico proposto pelos autores. Ainda não há estudos para indicar se a concepção de formação de professores que essas novas políticas públicas trazem estão em uma direção mais próxima ou mais distante das propostas dos Novos Estudos do Letramento.

Além do atual momento de mudanças nos currículos e documentos oficiais que orientam a educação brasileira, também se observa que a mídia tem abordado diversos programas governamentais que dizem incentivar a leitura literária.

Após um breve histórico sobre o uso do termo “letramento” por alguns estudiosos da área da Educação e da Linguagem, reconheço a existência de vários tipos específicos de letramentos, como propõe Soares (2010), mas percebo a importância do cuidado com a criação de diversos termos ligados ao campo do letramento, como alerta Street

(2012), para que não se perca toda a discussão trazida até aqui e seja evitada a reificação do termo. Assim, pensando na importância de se analisar os novos programas de incentivo à leitura literária, proponho uma discussão sobre o termo “letramento literário”.

2 O uso da expressão letramento literário

Quando o termo “letramento literário” foi utilizado pela primeira vez no Brasil – fato já mencionado neste trabalho – a professora Graça Paulino explicou o que significa formar um leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2010, p. 161-162)

Com isso, a autora demonstra como a tarefa de formar leitores literários não é simples, devido à desenvoltura que se faz necessária para uma leitura literária. Além disso, essa habilidade está estreitamente relacionada ao capital financeiro e cultural do indivíduo, não sendo possível desconsiderar esse aspecto em estudos sobre formação de leitores e escolhas literárias.

Dessa maneira, assim como outros letramentos são definidos como apropriações pessoais através de práticas, o letramento literário pode ser entendido como a apropriação da habilidade da leitura literária por meio da prática.

Assim, é possível compreender que o letramento literário não é exclusivamente responsabilidade da escola, pois depende de um investimento pessoal na prática da leitura literária. Mas é fundamental pensar no papel da instituição escolar, visto que esse tipo de leitura faz

parte de seu cotidiano e essa é uma habilidade almejada por ela.

Outro ponto instigante sobre a formação de um leitor literário é a forma como a instituição deve democratizar a leitura literária, já que ela é dominada por poucos privilegiados. Não basta deixar de lado a sofisticação da obra literária, para que ela se torne acessível a todos. É importante habilitar a criança ou o jovem na técnica de desvendar esteticamente esse “mundo estranho” da literatura.

Cosson (2020, p.172) sintetiza o conceito de “letramento literário”, cunhado por Paulino (2010), da seguinte maneira: “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. O autor defende que esse processo seja, ao mesmo tempo, social e individual:

Aqui é fundamental entender que essa apropriação da literatura é similar ao aprendizado da língua materna, que faz com que a língua comum a todos seja também particular a um indivíduo. Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva. Por isso, ainda, a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro. (COSSON, 2020, P.172)

Bunzen e Dantas (2020) acreditam que tal explicação sobre a apropriação individual da literatura conduz o entendimento do letramento literário como um processo relacionado ao modelo autônomo, abordado anteriormente. Portanto, fazem a opção pelo uso do termo “educação literária” ao tratar de letramento, literatura e escolarização.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Considerando tudo o que foi apresentado neste texto, proponho continuar discussão sobre o termo “letramento literário” sem, contudo, desistir de seu uso como sugerem Bunzen e Dantas (2020). Sugiro a utilização do conceito de letramentos literários, no plural, e buscarei problematizar aqui os motivos para essa escolha.

Existem duas perspectivas para justificar o uso do termo letramento literário no plural. Primeiramente porque a Literatura, que muitas vezes é representada na escrita com L maiúsculo, não é universal, são várias. Em segundo lugar, porque as práticas sociais produzidas coletivamente, por meio da constituição de comunidades de leitores, são várias também. Assim, a concepção de letramento vai variar conforme o grupo social. Da mesma maneira, considero que o adjetivo literário no singular assume papel universal, separando letrados de não letrados, propondo uma perspectiva autônoma.

Já o uso do plural considera os contextos sociais e culturais, caminhando em direção à perspectiva ideológica. No entanto, não considero prudente, neste estudo, o uso de “letramentos” sem o adjetivo, pois o uso do adjetivo facilita o recorte, didaticamente, para orientar o leitor sobre a esfera a ser analisada. Também é importante ressaltar que o uso do adjetivo se justifica não pelo espaço em que os eventos ocorrem, mas por peculiaridades das práticas sociais, como vemos em letramento escolar, religioso, digital, literário, dentre outros.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, Clécio. DANTAS, L. **Escolhas literárias e uso de antologias poéticas na sala de aula do ensino médio**. EntreLetras (Online), v. 11, p. 170-191, 2020.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO,

Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPEl, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abril. 2004.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69 - 92.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LETRAMENTO(S) EM TEMPOS DE PANDEMIA: Um estudo sobre práticas de letramento e ensino remoto na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

Guiomar Timóteo Coura
tguiomar@yahoo.com.br
Maria Lúcia Castanheira
lalucia@gmail.com

Resumo: Este artigo versa sobre alguns conceitos principais a serem desenvolvidos em pesquisa doutoral que se inicia, cujo objetivo é investigar práticas de letramento em ambientes digitais, desenvolvidas no contexto do Regime de Aulas Não Presenciais (REANP), na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Durante a pandemia do Covid-19, docentes utilizaram novos recursos tecnológicos para darem continuidade ao ensino, por isso algumas das questões a serem examinadas na pesquisa são: quais ferramentas e plataformas digitais foram e continuam sendo exploradas pelos participantes da pesquisa em processos de ensino e aprendizagem no contexto digital? Que modelos de letramento estão associados a esses processos? Este texto está organizado em cinco tópicos. O primeiro tópico trata da introdução do texto que contextualiza a pandemia do Sars-Cov-2 e o fechamento das escolas. O segundo tópico aborda a caracterização do Regime de Atividades Não Presenciais (REANP). O terceiro tópico apresenta algumas discussões sobre modalidades de ensino durante o contexto da pandemia – ensino remoto – e uso das plataformas e ferramentas digitais para continuidade do ensino. O quarto tópico discorre sobre alguns apontamentos conceituais para o estudo sobre práticas de letramento, e no quinto tópico são apresentadas as considerações finais.

Palavras-chave: Regime de Aulas Não Presenciais; Práticas de letramento; Ensino Remoto; Ambientes digitais

INTRODUÇÃO

A proposta de realizar um estudo sobre práticas de letramento em ambientes digitais, desenvolvidas no contexto do Regime de Aulas Não Presenciais (REANP), na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, surgiu no contexto da pandemia do SARS-CoV-2. Para contextualizar o fechamento das escolas, a OMS (Organização Mundial da Saúde), em 31 de dezembro de 2019 foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China. Logo após uma semana, autoridades chinesas identificaram um novo

tipo de Coronavírus, o que foi a causa de muitos resfriados comuns. Em 11 de fevereiro de 2020, o Coronavírus recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19, que em 30 de janeiro de 2020 fez a OMS declarar surto dessa nova doença e em 11 de março de 2020 a Covid-19 já foi caracterizada pelo Órgão como pandemia.⁸ De acordo, com a Secretaria de Saúde de Minas Gerais, a pessoa contaminada pelo Covid-19 pode apresentar de sintomas leves a mais graves, bem como pode ser assintomática. As pessoas que apresentam os sintomas mais graves podem sentir dificuldades para respirar o que leva à necessidade, em muitos casos, de tratamento hospitalar, chegando a necessitar de suporte ventilatório.⁹ A gravidade das consequências dessa doença pode ser avaliada pelo elevado número de mortes provocado por ela e pelas sequelas deixadas naqueles que sobreviveram após evolução da enfermidade. Diante desse contexto, o Comitê Extraordinário COVID-19 e Secretaria de Estado de Saúde determinou medidas de isolamento social e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), estabeleceu, a partir dessas orientações, o fechamento das escolas públicas estaduais, instaurando assim um modelo emergencial de ensino. Houve, assim, a reorganização das atividades escolares por meio do *Regime de Atividades Não Presenciais* (REANP).

Williamson, Eynon e Potter (2020, p.107), apontam que a pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 não é só uma crise de saúde pública, mas também uma crise política, econômica e social. Para os autores, diante do contexto de pandemia, a educação tornou-se um problema emergencial por causa do fechamento em massa de instituições de ensino, ao passo que as tecnologias educacionais foram posicionadas como essenciais para o enfrentamento da crise na educação. No Brasil, autoridades municipais e estaduais, diante da inépcia do governo federal, seguiram as orientações de especialistas e promoveram o distanciamento social, a fim de evitar novos contágios.

⁸ Organização Pan-Americana de Saúde. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em 04 de agosto de 2021.

⁹ O que é coronavírus? Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/perguntaserespostas>. Acesso em 04 de agosto de 2021.

Em Minas Gerais, as escolas tiveram suas atividades presenciais interrompidas por força de Decretos e Resoluções expedidos pelas Secretarias de Saúde e Educação de Minas Gerais. Esse quadro demandou um esforço de adaptação por parte dos profissionais da educação, em especial dos professores, a novas condições de trabalho impostas pela pandemia do Sars-Cov-2.

Examinar o cenário pandêmico e suas implicações para o trabalho nas escolas é de fundamental importância, pois não há como dissociar, por exemplo, as práticas de letramento promovidas pela escola, foco de interesse da pesquisa em desenvolvimento, do contexto de crise em que vivemos. Com o intuito de caracterizar, ainda que de maneira breve, elementos do contexto social, educacional e conceitual em que a nossa pesquisa se desenvolve, apresentaremos, nas próximas sessões deste texto, algumas considerações sobre seguintes os tópicos: (i) Regime de Atividades Não Presenciais (REANP), (ii) Modalidades de ensino, (iii) conceitos teóricos orientadores do estudo.

2 Regime de Atividades Não Presenciais (REANP): uma breve caracterização

De acordo com a Resolução 4310/2020¹⁰, o REANP constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares obrigatórias destinadas ao cumprimento das horas letivas legalmente estabelecidas, à garantia das aprendizagens dos estudantes e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas, nos níveis e modalidades de Ensino ofertados pelas escolas estaduais. Vale ressaltar que tais medidas foram estabelecidas diante da Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 1 de 15 de março de 2020, que dispõe

¹⁰ MINAS GERAIS, Resolução SEE N° 4310/2020 que dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Minas Gerais, Belo Horizonte, 17 de abr. de 2020. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolucao%20SEE_N__4310.pdf. Acesso em 05 de julho de 2021.

sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual¹¹.

A partir das normativas estabelecidas pela SEEMG, profissionais da educação e estudantes puderam se orientar para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida em lei, além de se organizarem para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Várias medidas foram adotadas, especialmente o uso de Plano de Ensino Tutorados (PET), que consiste em um instrumento de aprendizagem para os estudantes resolverem questões e atividades escolares programadas de forma autoinstrucional, conforme Art. 3º, parágrafo 1º da Resolução 4310/2020. O PET, nos últimos dois anos, tornou-se o recurso pedagógico mais utilizado para a realização do ensino remoto pela SEEMG.

Além do desenvolvimento dos PET para a execução de atividades pelos estudantes e professores, fora criado pela SEEMG o site *Estude em Casa*, para navegação dos profissionais da educação e estudantes, no qual estão disponibilizados os PET e orientações para o uso dos materiais do REANP, inclusive do aplicativo Conexão Escola¹². Segundo orientações dadas pela Secretaria, o aplicativo é uma das ferramentas a ser utilizada no período do isolamento social. Por meio dele, estudantes e professores podem acessar o PET e assistir às teleaulas, bem como podem interagir por meio do *chat*. A navegação no aplicativo não é patrocinada, logo, não gera custo para os usuários. Para que houvesse divulgação e ampliação de uso do aplicativo, a SEEMG lançou uma campanha com a *hashtag* #ConexãoEscolaMG, por meio da qual professores e estudantes foram estimulados a postarem fotos em

¹¹ MINAS GERAIS, Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 N° 1, de 15 de março de 2020 que dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Minas Gerais, Belo Horizonte, 15 de mar. de 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/legislacoes-publicacoes>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

¹² MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Articulação Educacional. Memorando Circular nº31/2020/SEE/SE. Utilização do aplicativo Conexão Escola. Minas Gerais, Belo Horizonte, 31 de jul. de 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n.%2031%20utilizac%CC%A7a%CC%83o%20do%20aplicativo%20Conexa%CC%83o%20Escola.pdf>. Acesso em 18 de agosto de 2021.

suas redes sociais utilizando o aplicativo. Segundo os Termos de uso¹³, o aplicativo adota práticas que visam proporcionar ao professor ou ao aluno da rede pública estadual de educação um acesso às informações institucionais sobre o regime de estudos não presencial com privacidade e credibilidade. Observamos que esse recurso foi adotado, também, para manter a interação entre professores e estudantes no modelo remoto de ensino. Ademais, no ano de 2021, a plataforma foi reformulada, oferecendo novas possibilidades de interação entre professores e alunos por meio da plataforma Google Sala de Aula.¹⁴

O aplicativo Conexão Escola caracteriza-se como um investimento em diferentes ferramentas tecnológicas de comunicação realizado pela SEEMG, que também investiu em programas televisivos, como o *Se Liga Educação*. O programa é transmitido na Rede Minas de televisão, de segunda-feira a sexta-feira, pela manhã, sendo essa mais uma ferramenta a ser utilizada pelos professores e estudantes no isolamento social como complemento do ensino. O conteúdo das aulas é baseado no PET e a apresentação é feita por professores da rede estadual. As aulas gravadas pelo programa ficam armazenadas no canal da Rede Minas, na plataforma digital *YouTube*¹⁵, bem como podem ser vistas pelo aplicativo Conexão Escola.

Ainda que a SEEMG tenha investido em diferentes formas de interação entre professores e alunos durante o REANP, podemos dizer que o acesso a esses recursos tecnológicos não é a realidade de todos. O parágrafo 2º da Resolução 4310/2020 estabelece a disponibilização do PET a todos os estudantes por meio de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Entretanto, para os alunos que não

¹³ Conexão Escola. Termos de uso. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/conexaoescola/termos-de-uso>. Acesso em 05 de julho de 2021.

¹⁴ MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica Memorando Circular nº6/2021/SEE/SB. Orientações a respeito do Conexão Escola 2.0. Minas Gerais, Belo Horizonte, 26 de mar. 2021. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/conexaoescola>. Acesso em 21 de novembro de 2021.

¹⁵ Canal Rede Minas. Disponível em <https://www.youtube.com/user/redeminas/videos>> Acesso em 18 de agosto de 2021.

possuem acesso à internet, os materiais devem ser impressos e disponibilizados aos discentes. Se por um lado, durante o REANP, o processo de interação entre professores e estudantes seria feito, principalmente, por meio de ferramentas disponibilizadas pela SEEMG, tal proposta encontraria um cenário complexo e desafiador para sua implementação. Pois, em contrapartida ao estabelecido, muitos alunos não teriam condições de acesso a novos meios tecnológicos de comunicação, que demandam recursos financeiros para o custeio de uma internet de qualidade e estável. Além disso, muitos professores utilizam recursos tecnológicos de maneira restrita, para resolver questões pessoais, estabelecer relações em redes sociais, não explorando tais recursos para fins didáticos. Todavia, temos também notícias de alguns profissionais, com maior familiaridade com as novas tecnologias que fizeram uma exploração mais significativa desses recursos, o que, durante a pandemia, facilitou a interação com os estudantes.

Diante disso, percebemos que algumas escolas e professores desenvolveram atividades para além das orientadas pela SEEMG, no intuito de assegurar a interação entre docentes e discentes. A atitude desses profissionais pode ter sido impulsionada, também, pela abertura dada pela SEEMG. Em normativas, a Secretaria orienta professores a se apropriarem dos materiais disponibilizados pelo órgão e a elaborarem atividades complementares que se fizerem necessárias para o melhor aproveitamento do material e aprendizagem dos estudantes, definindo juntamente com a escola qual a melhor forma de comunicação com os estudantes em caso de dúvidas dos PET16. Sendo assim, a SEEMG destacou ações de alguns docentes que utilizaram ferramentas de comunicação e plataformas digitais para além das estabelecidas por ela. A exemplo disso, nota-se a exposição virtual de arte elaborada pelos alunos de uma escola de Montes Claros, a qual, no modo presencial, acontecia ao final de todos os bimestres. Com o ensino remoto, o professor dessas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio utilizou

¹⁶ Minas Gerais, Documento Orientador, Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Versão 2. Julho de 2020. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/legislacoes-publicacoes>. Acesso em 26 de novembro de 2021.

uma plataforma que permitiu a criação de um mural interativo, bem como o professor gravou vídeos para dar orientações quanto às atividades práticas do conteúdo de Arte¹⁷.

A exploração de plataformas de áudio também ficou evidente durante o ensino remoto. Professores da rede estadual de ensino utilizaram o recurso do *Podcast* para tirarem dúvidas dos estudantes quanto ao PET, ampliarem as atividades propondo debates em torno de assuntos variados. Os alunos também foram incentivados a produzir conteúdos, respondendo questões, sendo assim estimulados a desenvolver a argumentação, conforme reportagem feita pela SEEMG sobre o professor de Geografia da cidade de Lavras¹⁸. Tais iniciativas dos professores foram divulgadas em plataformas digitais como o *Instagram*, em contas da própria Secretaria, com a *hashtag #estudeemcasa* que ainda publicou atividades realizadas pelos professores, como da docente Sabrina Santos. Os vídeos produzidos pela professora contemplam conteúdos de história e estão inseridos dentro do Projeto Enem no Corona 2020. A produção audiovisual também pôde ser percebida para o uso da plataforma Google Sala de Aula. Muitos professores produziram conteúdos escritos ou orais para darem instruções aos alunos de como usarem as ferramentas nesse ambiente digital. Essas informações sugerem que a exploração de tecnologias que permitem a produção de áudio e vídeos foram as mais utilizadas por professores em suas aulas.

As iniciativas dos professores em auxiliar os alunos quanto ao

¹⁷ Professor de Arte cria exposição virtual com os trabalhos feitos pelos alunos. Projeto é resultado das aulas de Arte que aconteceram durante o primeiro ciclo do Regime de Estudo não Presencial. Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10923-professor-de-arte-cria-exposicao-virtual-com-os-trabalhos-feitos-pelos-alunos>. 07 de julho de 2020. Acesso em 15 de novembro de 2021.

¹⁸ Professores desenvolvem conteúdo em podcast para os alunos da rede pública estadual durante Regime de Estudo não Presencial Educadores usam a tecnologia para aproximar o conteúdo da rotina dos estudantes. Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10926-professores-desenvolvem-conteudo-em-podcast-para-os-alunos-da-rede-publica-estadual-durante-regime-de-estudo-nao-presencial>. 09 de julho de 2020. Acesso em 15 de novembro de 2021.

uso desses recursos digitais corroboram com os estudos de Williamson, Eynon e Potter (2020, p.109), ao constatarem que se tem percebido que a retórica em torno dos jovens sobre serem nativos digitais¹⁹ é incorreta. A tecnologia está presente em muitas atividades realizadas pelos estudantes no dia a dia, como nas conversas com os amigos pela internet, redes sociais digitais, grupos de *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, sites de compra e tantas outras atividades que realizam no cotidiano. Mas, ainda assim, quando se trata de determinadas ferramentas tecnológicas, os jovens também são aprendizes.

Ainda que ao longo dos últimos dois anos professores tiveram iniciativas e produziram atividades para além das propostas pela SEEMG, utilizando outras ferramentas e plataformas digitais, dificuldades também podem ser evidenciadas, pois professores e estudantes possuem condições adversas quanto ao acesso às tecnologias, como destaca Márcia Mendonça (2020), em entrevista à revista *O Consoante*²⁰, a qual faz parte de projeto de ensino do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) da UEM (Universidade Estadual de Maringá). Tal apontamento da autora, contribui para o entendimento das condições de trabalho dos professores durante a pandemia e do acesso dos estudantes à internet, os quais divergem em todo país. Saldaña (2021), destaca que só 6,6% das escolas públicas forneceram internet a alunos em 2020. Conforme o autor, em reportagem exibida pela Folha Uol, a conectividade para alunos mais pobres tem sido um dos maiores entraves para a manutenção dos estudos no período, situação que gera ainda mais preocupação diante da tentativa de veto do governo federal a uma iniciativa do Congresso que aprovou, no final de 2020, um projeto de lei obrigando o governo a comprar pacotes de internet para os estudantes. A matéria destaca também pesquisa do Inep a qual revela que o acesso gratuito ou subsidiado de internet aos alunos

¹⁹ Percebe-se que o conceito de nativos de digitais também precisa ser explorado, mas não é foco deste artigo.

²⁰ MENDONÇA, Márcia. Entrevista Especial VIII à revista *O Consoante* em 03 de dez. de 2020. Entrevista realizada por Lara Albino; Neil Franco; Nívea Rohling (part. especial); Rafael Alves. Unicamp. Campinas-SP, 2020. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2020/12/03/entrevista-especial-viii/>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

da rede pública foi de 7%, sendo 21% à rede estadual e 2% à rede municipal 21%, e apenas à 8,7 % das escolas públicas foram disponibilizados equipamentos eletrônicos durante o ano de 2020. Os números tornam-se preocupantes, uma vez que, de acordo com a pesquisa do Inep, 77,4% das escolas forneceram materiais via internet (SALDAÑA, 2021).

Duarte e Hypolito (2020, p.753), a partir dos dados da Pnad Contínua²¹ (IBGE, 2018), destacam que 6% do total de 1,8 milhões de professores, afirmam não ter nenhum tipo de acesso à internet desde seu domicílio. Oliveira e Pereira Junior (2020, p.731), em pesquisa realizada sobre Trabalho Docente em Tempos de Pandemia, revelam que, na percepção da indisponibilidade de acesso a recursos tecnológicos, 17,4% do total de 15.654 não possuem tais recursos, ao passo que 66,2% de estudantes encontram-se na mesma situação. Segundo Duarte e Hypolito (2020, p.745), mesmo para o universo de docentes que possuem recursos tecnológicos para a realização das atividades remotas em casa, como notebook ou microcomputador e telefone móvel, para 43% dos profissionais tais materiais são compartilhados com outras pessoas. Além disso, a pesquisa realizada demonstra que o acesso à internet de alta velocidade é uma realidade para apenas 64% dos professores e ainda assim muitos deles enfrentam dificuldades com internet instável e de baixa qualidade. Esses números revelam que durante a pandemia nem todos os estudantes foram assistidos de forma adequada diante da precarização de investimentos para o acesso à internet de forma gratuita, como garantia de continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Quando se trata dos docentes o cenário não é muito diferente e fica

21 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua visa acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, no curto, médio e longo prazos, da força de trabalho, e outras informações necessárias para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País. Os indicadores sobre a força de trabalho são trimestrais e indicadores sobre temas suplementares permanentes (como trabalho e outras formas de trabalho, cuidados de pessoas e afazeres domésticos, tecnologia da informação e da comunicação etc.) são anuais. A unidade de investigação é o domicílio. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 08 de set. de 2021.

evidente os limites para execução de propostas pedagógicas que demandam o uso da internet e TICs. Ainda assim, é notável a tentativa de inserção dos recursos tecnológicos na educação pública, o que pode gerar vários impactos, e de alguns deles trata-se o tópico a seguir.

3 Discussões sobre modalidades e plataformização do ensino: alguns apontamentos

Nesse contexto social e educacional complexo, brevemente caracterizado acima, foram retomadas discussões sobre o que se caracterizaria diferentes modalidades de ensino, como, por exemplo, o ensino remoto ou o ensino a distância. Ao discutir sobre a expressão ensino remoto, Mendonça (2020), aponta que, antes mesmo da corrente pandemia, o termo ‘ensino remoto’ não foi cunhado e conceituado na esfera acadêmica, mas, sim, tem sua origem e uso consolidado em discussões realizadas por profissionais das redes de ensino. A pesquisadora destaca o ensino emergencial remoto como um modelo e não o caracteriza como EaD, pois, em muitos casos, há apenas postagens de aulas em plataformas digitais. Dessa forma, para essa autora esse uso limitado do recurso não pode ser configurado como EAD (MENDONÇA, 2020).

Com a implementação do ensino emergencial remoto na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a definição e a propriedade (ou não) do uso dos termos “ensino remoto” e “ensino a distância” são temas de interesse de profissionais da educação. Para muitos educadores, a instauração do ensino remoto e a própria confusão terminológica para designar essa modalidade de ensino, provoca o temor de que se instaure o fim da interação presencial entre professores e estudantes nos espaços escolares. Nessa direção, percebemos não apenas a disputa pelo termo, mas também discussões sobre a importância do espaço escolar presencial na vida dos estudantes.

Nesse contexto de incertezas, surgiram também preocupações com a disseminação e o uso de plataformas educacionais. Williamson, Eynon e Potter (2020, p.108), expressam que a análise dos estudos de Hillman, Rensfeldt and Ivarsson (2020), sobre plataformização da escolarização, sugere que é preciso ter cautela quanto à expansão de

companhias de *edtech*²² e de outras plataformas durante a pandemia do Coronavírus, pois a educação pública tem sido forçadamente descentralizada dentro das próprias casas dos estudantes, em grande parte desagregada das instituições e práticas de educação. Os autores apontam que muitas empresas de tecnologia da educação têm de fato buscado há anos aperfeiçoar o modelo de educação a distância, por isso, para essas empresas, esse contexto de pandemia e ensino remoto pode ser visto como um protótipo de educação como um serviço privado e uma oportunidade de recentralizar sistemas descentralizados por meio de plataformas²³.

O investimento em plataformas educacionais gera possibilidades de caminhos que professores e estudantes podem seguir no processo de ensino e aprendizagem e com isso as instituições podem não conseguir acompanhar os procedimentos adotados durante o uso desses recursos. A exemplo disso, Hillman, Rensfeldt and Ivarsson (2020, p.9), anunciam em seus estudos que os sistemas escolares da Suécia são os mais comercializados e descentralizados do mundo e possuem os mais altos níveis de acesso à tecnologia em sala de aulas. Diante dessas características, os autores analisam os possíveis desdobramentos da descentralização de instituições escolares que apresentam tal modelo de ensino especialmente durante a década de 2020 a partir do que chamam de plataformação da escolarização. No entanto, Hillman, Rensfeldt and Ivarsson (2020) alertam que o avanço que ocorreu nas escolas da Suécia não foi acompanhado por regulamentações para digitalização escolar ou regulamentos nacionais para arquivamento de dados ou infraestrutura, resultando em uma situação de pouca governança em que as escolas são unidas por plataformas técnicas dominantes. Nesse sentido, as plataformas estão influenciando cada vez mais sistemas escolares da Suécia e podem estar se tornando um regime regulatório de fato

22 Entende-se por '*edtech*' o investimento em tecnologias da informação e comunicação na educação.

23 WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. **Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency.** Learning, Media and Technology. Volume 45:2. May, 2020, p. 107-114.

(HILLMAN, RENSFELDT and IVARSSON, 2020, p.7). Ademais, as empresas de tecnologias para a educação ao disponibilizarem esses recursos disseminam também suas próprias maneiras de como pensam educação e desenvolvem suas plataformas e ferramentas digitais a partir de suas concepções de ensino.

As escolas europeias são consideradas como modelos de ensino em diversas partes do mundo e trazer esse exemplo para o estudo pode parecer inadequado diante da realidade da educação pública no Brasil. Porém, justificamos o apontamento, diante das consequências que podem incidir em nosso país com inserção de plataformas digitais para educação, ainda que com a pandemia esses mecanismos foram usados como soluções emergentes, especialmente em 2020, ano de início da pandemia.

Os recursos tecnológicos foram vistos por muitas instituições públicas e particulares como possibilidade de manter o contato com os estudantes no modelo de ensino remoto, com aulas sendo transmitidas em tempo real, utilizando plataformas e ferramentas digitais variadas para interação entre professor e aluno, dando assim continuidade ao processo de ensino. Nessa direção, investigar o processo de engajamento dos professores no contexto de inserção de tecnologias modernas no processo de ensino e aprendizagem é de interesse da pesquisa doutoral, uma vez que as realidades sociais e econômicas dos estudantes bem como dos professores são diversas, o que interfere no acesso às tecnologias.

Williamson, Eynon e Potter (2020, p.110), afirmam que, com as escolas fechadas devido ao surto da Covid-19, tem-se percebido que a retórica em torno dos jovens sobre serem nativos digitais é incorreta e alguns deles estão excluídos da educação e das redes sociais propostas por formuladores de políticas educacionais. Para solucionar o problema do acesso, os autores apontam que houve uma resposta bem-intencionada ao conectar os jovens, mas para eles, há outros pontos que estão imbricados quando se trata do acesso, como a capacidade e a habilidade dos jovens de usar as tecnologias de forma segura. Além disso, o acesso envolve questões anteriores como a segurança e questões posteriores, como a continuidade ou manutenção do acesso às tecnologias mesmo após o período de pandemia que demandou medidas

emergenciais para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem pelas escolas. Mendonça (2020) destaca outros desafios impostos à educação nesse modelo de ensino emergencial, que são as condições adversas dos profissionais da educação e de estudantes que precisam dividir dispositivos, às vezes de baixa qualidade, com outras pessoas de sua casa. Diante de tais fatos, compreende-se que permitir o acesso à internet não é suficiente para garantir o ensino em situações adversas, como a pandemia do Covid-19. Outros pontos importantes também demandam atenção nesses contextos e, em razão disso, o próximo tópico trata de observações sobre práticas de letramento desenvolvidas em tempos de fechamento das escolas.

4 Apontamentos conceituais para o estudo de práticas de letramento em tempos de pandemia

Conforme caracterizado acima, a nossa pesquisa sobre práticas de letramentos em tempos de pandemia está situada em um contexto social e educacional bastante complexo, em que diferenças econômicas e sociais afetam o acesso, uso e domínio das tecnologias por parte de professores e alunos das escolas públicas. O estudo adota uma perspectiva social do letramento (Street, 2010; Street, 2012) e uma abordagem etnográfica, para o exame dos significados do letramento associados aos usos de novos meios de comunicação com a implementação do REANP pela SEE/MG, em decorrência da pandemia do SARS-CoV-2.

Neste estudo, compreende-se a etnografia como lógica de investigação para análise dos padrões culturais e práticas do cotidiano (GREEN, DIXON e ZAHARLIC, 2005). Para tanto, nossa investigação será realizada por meio do desenvolvimento de observação participante junto a um grupo de professores da Rede Estadual de Ensino, envolvendo diversos procedimentos metodológicos, a saber, a aplicação de questionário, entrevistas semiestruturadas, anotações em diário de campo, gravações em vídeo e áudios. Nessa fase inicial de desenvolvimento da pesquisa destacam-se os seguintes conceitos como relevantes para nosso estudo: os conceitos de letramento e eventos de letramento (Street, 2010; Street, 2012), a distinção entre disponibilidade

e acesso à escrita (Kalman, 2004).

As concepções estabelecidas pelos Novos Estudos do Letramento (NEL), do letramento enquanto prática social, podem ser compreendidas nos estudos de Street (2010). A partir de uma perspectiva etnográfica, o autor indica que o letramento não pode ser visto como uma coisa única. Em sua experiência no Irã, por exemplo, Brian Street (2010, p.34), identificou o uso da escrita e oralidade acontecendo em situações diferentes, como na comercialização de produtos, discussões sobre o Alcorão e na escola. Participando e observando esses momentos, o autor conclui que havia muito letramento acontecendo em contextos culturais diferentes e de forma diversificada, o que contribuiu para o desenvolvimento da concepção de letramentos, no plural. Já eventos de letramento são atividades em que há a presença de material escrito e que podem ser descritas (STREET, 2010; STREET, 2012; HEALTH, 1982). Tais atividades são situacionais, inseridas dentro de um contexto, e possuem padrões observáveis que dizem respeito às práticas de letramento.

Essas concepções e definições são relevantes para a nossa pesquisa, principalmente no momento de entrada em campo, em que pretendemos entrevistar os professores sobre a execução das atividades durante o ensino remoto, buscando observar e analisar possíveis padrões nessas práticas. A observação inicial dessas atividades sugere a produção recorrente de texto oral e vídeos dos professores ao desenvolverem atividades pedagógicas no contexto do REANP serão interpretadas como práticas de letramentos nos ambientes digitais e como eventos de letramentos no contexto da pandemia.

Kalman (2004, p.25), destaca em seus estudos sobre letramentos, a diferença entre a disponibilidade e o acesso aos materiais da língua escrita. Para essa autora, *disponibilidade* diz respeito aos materiais impressos e à infraestrutura para sua distribuição. Já *acesso* se refere à participação em eventos de letramento, que ocorre por meio da interação dos sujeitos que são mediados por textos escritos. A distinção proposta por Kalman (2004) é relevante para o nosso estudo, tendo em vista que a disponibilidade e o acesso aos novos meios de comunicação utilizados na implementação do REANP são bastante desiguais entre professores e alunos da rede estadual de ensino.

Diante dessas diferenças que existem na sociedade, o conceito de *personhood* também é importante ao tratar do letramento, pois, Power-Carter & Zakeri (2019, p.224), definem o termo como uma construção cultural embutida com significados e formada por interações sociais e estruturas sociais, sendo, portanto, uma interação coletiva. Ao compreender letramento como prática social inserida dentro de um contexto, a noção de *personhood* evidencia a relevância de considerarmos os sujeitos envolvidos no letramento, uma vez que interessa quem é a pessoa que participa do processo, quando e onde o letramento acontece e também quais são os sentidos construídos a partir dessa interação. Nessa direção, Street (2007, p.466), aponta que “as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade (*personhood*)”. Sendo assim, as concepções culturais de *pessoa* refletem no tipo de letramento a ser desenvolvido. Para o autor, “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. Tal entendimento implica, também, em relações de poder constitutivas do letramento, pois no tipo de letramento, até mesmo o modelo autônomo de letramento, a ser desenvolvido está intrínseco a concepção cultural de pessoa.

Nessa perspectiva, interessa examinar que novos meios de comunicação estão disponíveis para os professores no desenvolvimento de propostas de ensino, como os professores fazem uso desses recursos e como esses usos revelam os modelos de letramento que orientam os professores ao organizarem suas proposições didáticas.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste artigo, destacamos o contexto da pandemia do SARS-CoV-2 que acarretou em determinações de isolamento social e consequentemente no fechamento das escolas públicas e particulares, o que fez com que a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais estabelecesse o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. O Plano de Estudo Tutorado (PET), foi o instrumento que mais caracterizou o ensino remoto em Minas Gerais. Além disso, professores

exploraram outros recursos tecnológicos para interagirem com os estudantes. Contudo, as observações iniciais do nosso estudo indicam que a condição do acesso à internet tanto de estudantes quanto de professores apresenta realidades diversas, o que pode ter comprometido o processo de ensino e aprendizagem no estado. Quanto ao uso maciço de plataformas em escolas, discutido a partir do conceito de *plataformização*, apontamos algumas possíveis consequências para o ensino, tomando como exemplo escolas da Suécia, cujo ensino hoje é descentralizado.

Por fim, foram apresentados alguns conceitos-chaves para a mobilização desta pesquisa que está em fase inicial, como letramento, acesso e disponibilidade e *personhood*. Esses conceitos, nos ajudarão com algumas questões a serem examinadas, por exemplo: quais ferramentas e plataformas digitais foram e continuam sendo exploradas pelos participantes da pesquisa em processos de ensino e aprendizagem no contexto digital? Que modelos de letramento estão associados a esses processos? Tais questionamentos são fundamentais para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Alexandre William Barbosa; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia.** In: Revista Retratos da Escola, v. 14, n.30, 2020, Brasília, p.736-753. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1207>: Acesso em: 08 de setembro de 2021.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. **O que conta quando contexto conta: um “olhar sensível ao contexto” sobre a pesquisa em Educação em Ciências.** In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis - SC. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências XI ENPEC, 2017. p. 1-10. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0190-1.pdf>. Acesso: em 15 de maio de 2021.

GREEN, Judith. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. **A Etnografia como uma Lógica de Investigação**. [Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira; revisão de Marcos Bagno], Educação em Revista, v. 42, 2005, p.13-79. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. In: *Language and Society* vol. 11, 1982. p. 49-76.

HILLMAN, Thomas; RENSFELDT, Annita Bergvike; IVARSSON, Jonas. **Brave new Platforms: A Possible Platform Future for Highly Decentralised Schooling**. Learning, Media and Technology. Volume 45 (1), 2020, p. 7–16.

KALMAN, J. **Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic**. México: Secretaría de Educación Pública, 2004, p.25-26.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento na contemporaneidade**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Dezembro. 2014. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em 05 de Maio de 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. **Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional**. In: Revista Retratos da Escola, v. 14, n. 30, Brasília, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 08 de setembro de 2021.

POWER-CARTER, Stephanie; ZAKERI, Bitu. **Examining our Blind Spots: Personhood, Literacy, and Power**. In: BLOOME, David et alli (Orgs.) *Re-theorizing literacy practices: complex social and cultural*

contexts. Routledge, London, 2019. p. 221-233.

SALDAÑA, Paulo. **Só 6,6% das escolas públicas forneceram internet a alunos em 2020**. Folha Uol, São Paulo, 08 de jul. de 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/07/so-66-das-escolas-publicas-forneceram-internet-a-alunos-em-2020.shtml?pwgt=k7djuiqr2849iy0rdop9kcx5muu2uqoqh1ss20pl62ago hu&utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwagift. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

STREET, Brian. **Os Novos Estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas**. in Marinho, M & Carvalho, G. (Eds.) *Cultura Escrita e Letramento*. Editora UFMG; Belo Horizonte: 2010. p. 33 - 53.

_____, Brian. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel. *Discursos e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69 - 92.

_____, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa* No 8, 2007. p. 465-488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>: Acesso 15 de maio de 2021.

HILLMAN, Thomas; RENSFELDT, Annita Bergvike; IVARSSON, Jonas. **Brave new Platforms: A Possible Platform Future for Highly Decentralised Schooling**. Learning, Media and Technology. Volume 45 (1), 2020, p. 7–16.

CULTURA ESCRITA DIGITAL E A PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS COM CRIANÇAS EM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL

Íris Freua Assumpção
irisassumpcao@gmail.com
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
icrisfrade@gmail.com
Mônica Daisy Vieira Araújo
mvdaraujo@yahoo.com.br

Resumo: as tecnologias digitais transformaram aspectos das atividades cotidianas, além das maneiras de se relacionar com as outras pessoas, trazendo impactos nos modos de ler e escrever. Considerando esses novos contextos de produção utilizando como premissa suas possíveis influências nas práticas de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização, a pesquisa em andamento busca dialogar com essas questões ao propor a seguinte pergunta: o que alfabetizando fazem durante o processo de produção de textos multimodais utilizando o computador? Por isso, tem como objetivo analisar as interações, os comportamentos, gestos, atitudes e estratégias utilizadas pelos alfabetizando no processo de produção de textos multimodais utilizando computadores. Será feita observação de duplas de crianças do 2º ano do E.F.I utilizando o computador, desenvolvendo propostas de produção de textos que envolvem recursos multimodais e posterior análise das negociações empreendidas, as estratégias utilizadas, os comportamentos e os gestos durante a elaboração dos textos multimodais. A pesquisa tem como referência os conceitos de “cultura escrita digital”, “letramento digital” e “multimodalidade”. A produção de dados acontecerá de modo remoto, utilizando o recurso de videoconferência com os participantes da pesquisa e uso de estratégias de escrita colaborativa, por meio do *Google Drive*. A análise dos dados será feita com base nas teorias de análise do discurso, com foco nas interações. De forma mais ampla, a pesquisa poderá auxiliar professores a planejar o ensino da leitura e da escrita com dispositivos digitais.

Palavras-chave: Cultura escrita digital; letramento digital; alfabetização digital; textos multimodais.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais transformaram diversos aspectos da vida, incluindo atividades cotidianas, de trabalho e aprendizagem, além das

maneiras de se relacionar com as outras pessoas. Esse uso trouxe impactos nos modos de ler e de escrever, que, de acordo com Ferreira (2012, p.13), “[...] são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos”. Hoje em dia, as práticas de leitura e escrita são realizadas em vários suportes e de forma frequente, especialmente por meio das telas de smartphones, tablets e computadores, que oferecem uma infinidade de possibilidades. Com esses recursos, novas formas de comunicação são possíveis.

Essa junção de alteração da forma com a utilização de outros itens para a escrita, tem sido muito discutida e pesquisada por autores, como Gunther Kress. Ele afirma que a alteração da dominação da imagem sobre a palavra e do livro sobre a tela, estão “produzindo uma revolução nos usos e efeitos da literacia e de sentidos associados para a representação e comunicação em todos os níveis e em todos os domínios” (KRESS, 2003, p.1, tradução nossa). Se as pessoas estão, cada vez mais, utilizando esses dispositivos como forma de comunicação, trabalho e estudo, compreende-se que podem provocar alguma mudança no “processo de alfabetização já que esse fenômeno, sem adentrarmos na reconceitualização da alfabetização, precisa conviver e assimilar as mudanças sociais envolvendo o uso da cultura escrita em sociedade” (ARAÚJO; FRADE; GLÓRIA, 2018, p.58).

O relatório “Young Children (0-8) and Digital Technology: A qualitative study across Europe” (CHAUDRON; DI GIOIA; GEMO, 2018) apresenta as tendências de uso de tecnologias digitais das crianças de 21 países europeus e traz uma série de resultados de pesquisa muito importantes, sendo um deles a informação de que é no contexto familiar que as crianças entre 0 e 8 anos são socializadas no uso da tecnologia, sendo que o primeiro contato tende a ocorrer antes dos dois anos de idade, por meio de smartphones, tablets, brinquedos eletrônicos etc. Diante disso, é possível inferir que boa parte da geração que está sendo alfabetizada nas escolas hoje já nasceu em um mundo digital e, quem dispõe dos meios materiais para acessar as tecnologias digitais, faz uso desses dispositivos de alguma forma em seu contexto familiar.

A desigualdade de acesso às tecnologias digitais ainda é grande no Brasil, como mostram os dados da “Pesquisa sobre o uso das

tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019²⁴ pelo qual é possível perceber a diferença entre o acesso a dispositivos por diferentes classes sociais. A classe A tem 79% de acesso a computadores de mesa e 96% de acesso a notebooks, enquanto a classe DE possui 4% e 6% de acesso respectivamente. São dois “opostos” com um abismo muito grande de diferença entre eles no aspecto verificado.

Por isso, motiva-se compreender sobre como está acontecendo o processo de apropriação dessas tecnologias pelas várias faixas etárias, entre elas as de crianças em fase de alfabetização. É desejável que as tecnologias digitais atuem como instrumento aliado na busca pela aprendizagem, no caso desta pesquisa, na produção de textos multimodais com o uso do computador, preparando os alunos para as habilidades sociais que lhes são exigidas. Assim, é necessário se pensar práticas pedagógicas que sejam capazes de incluir o uso de dispositivos digitais, para que os estudantes tenham a oportunidade de aprender a utilizá-los para a escrita de textos multimodais, bem como ter acesso a informações, as quais não seriam proporcionadas se não fosse pelo uso da tecnologia digital. Ademais:

[...] observar os modos como as crianças interagem com a tela e com outras crianças, pode contribuir para identificar alguns aspectos de sua aprendizagem. Assim, o professor pode intervir, provocando oportunidades para que elas levantem hipóteses, modifiquem outras, consolidem suas aprendizagens (FRADE et al, 2018, p.39).

Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta buscará dialogar com essas questões ao procurar compreender: o que alfabetizando fazem durante o processo de produção de textos multimodais utilizando o computador? Como as crianças utilizam recursos de edição em dispositivos digitais? De que forma o letramento digital e o nível de aquisição do sistema de escrita alfabético podem impactar o processo de

produção de textos multimodais? Quais são as demandas das crianças aos mediadores (colegas e pesquisadora) ou a outras fontes para a produção de textos multimodais? Como utilizam-se de recursos semióticos para produzir textos em suporte digital?

Para isso, pretende-se observar duplas de crianças realizando atividades no computador, com recursos multimodais, para compreender seus comportamentos e gestos durante a elaboração dos textos multimodais.

1 Fundamentação teórica

A alfabetização é uma temática amplamente discutida no campo da Educação, para tentar compreender como acontece e de que forma professores podem auxiliar nesse processo. Com a chegada de instrumentos e suportes que incentivam a aquisição da leitura e da escrita, Frade e Glória (2015) exemplificam:

[...] como pena de ganso, pluma metálica, lápis, lousa, cadernos, folhas soltas, quadro-negro, borracha, entre outros. Esses suportes, que fazem parte das práticas sociais internas e externas à escola, podem alterar o modo como se aprende e como se tomam as decisões em torno do ensino da leitura e da escrita [...] (FRADE e GLÓRIA, 2015, p.340).

A alteração nas decisões em torno do ensino tende a acontecer, já que a chegada das tecnologias digitais mudou a vida de pessoas já alfabetizadas, pois hoje, “[...] alfabetizados sentam-se muitas horas ao dia diante de uma tela para desenvolver práticas de comunicação, leitura e escrita, em contextos familiares, profissionais e sociais” (CASSANY, 2002, p.1, tradução da autora). Para ele, cultura escrita e alfabetização digital podem ser utilizados para fazer referência ao conjunto de práticas comunicativas escritas desenvolvidas no meio digital e o processo de ensino e aprendizagem sobre esse meio. Uma característica particular da cultura escrita digital, segundo Cassany (2002), é o fato de suas práticas serem muito dinâmicas, alterando-se no mesmo ritmo acelerado que novas tecnologias evoluem.

²⁴ Para mais informações sobre a pesquisa:

Ver: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/A/>. Acesso em 29/11/2021.

A pesquisa de Frade et al (2018) aponta os benefícios da realização de propostas no meio digital, afirmando que “[...] o contato escolar com o computador atrai as crianças a realizarem descobertas sobre esse novo suporte de escrita e estimula a conhecer outras formas de se comunicar e de interagir com o outro” (FRADE et al, 2018, p.130). Assim, para comunicar-se nesses ambientes, novas práticas e comportamentos são exigidos, o que nos faz pensar no que se altera entre as tecnologias manuscritas, tipográficas e digitais. Destaca-se, primeiramente, o espaço da escrita:

Nos primórdios da história da escrita, o espaço de escrita foi a superfície de uma tabuinha de argila ou madeira ou a superfície polida de uma pedra; mais tarde, foi a superfície interna contínua de um rolo de papiro ou de pergaminho, que o escriba dividia em colunas; finalmente, com a descoberta do código, foi, e é, a superfície bem delimitada da página – inicialmente de papiro, de pergaminho, finalmente a superfície branca da página de papel. Atualmente, com a escrita digital, surge este novo espaço de escrita: a tela do computador (SOARES, 2002, p.149).

Como novo espaço de escrita, a tela do computador não possui um espaço definido, como exemplificado por Soares (2002) com relação ao código, sendo possível dizer que a alteração na escrita não é apenas com relação ao espaço físico, mas também nos modos de representação da comunicação. A tela é, hoje, o local da imagem “e a lógica da imagem domina a organização semiótica da tela” (KRESS, 2003, p.52). O autor discute o letramento levando em consideração todas essas mudanças geradas pelo contexto das práticas sociais de leitura e escrita por meio dos dispositivos digitais, especialmente com relação à multimodalidade, termo que vem crescendo de uso a partir dos anos 1990, sendo que suas contribuições vêm de diferentes áreas, incluindo linguística, semiótica, estudos de mídia, estudos do novo letramento, educação, sociologia e psicologia (BEZEMER e JEWITT, 2018). Ao analisar a palavra, pode-se pensar em “multi” como “vários” e modalidade como “modo”, ou seja, vários modos, sendo um reconhecimento de que as pessoas utilizam vários modos para dar sentido a algo.

Quando se trata de multimodalidade na tela do computador, os recursos multimodais podem ser utilizados de maneiras diferentes pelas

pessoas, que podem misturar linguagem, imagens, vídeos, controlar a cor, o layout e a fonte do texto. Nesse sentido, para a escrita de textos multimodais utilizando computadores, as habilidades de escrita também se alteram, conforme também é apontado por Kress e Bezemer (2009), pesquisadores que buscaram problematizar as questões da cultura escrita no meio digital.

Esse mundo comunicativo multimodal contemporâneo coloca perguntas sobre o futuro desenvolvimento da escrita, já que escrever se converte com maior frequência, em um dos vários modos de representação utilizados em textos modalmente complexos, e em muitos desses textos, a escrita não constitui o meio central para a criação de significado (KRESS e BEZEMER, 2009 , p.64).

Assim, conforme apontado por Kress e Bezemer (2009), não é somente a escrita verbal que constitui o meio para a criação de significado em um texto. Por isso, a perspectiva desta pesquisa levará em consideração as possíveis alterações que o uso dos recursos multimodais e o desenvolvimento dos letramentos digitais podem causar na construção de textos e das habilidades envolvidas no processo de produção de textos multimodais utilizando recursos digitais, oferecendo espaço para que as crianças lidem com a produção de textos no meio digital, para compreender e analisar como acontece esse processo.

2 Metodologia

Considerando os objetivos da pesquisa, está sendo realizada uma pesquisa de intervenção de caráter qualitativo, a fim de analisar que conhecimentos e comportamentos alfabetizando mobilizam, por meio da interação entre eles, no processo de produção de textos multimodais utilizando o computador. Os encontros estão sendo realizados com quatro duplas e um trio de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, em processo de alfabetização e letramento, de forma remota, devido a pandemia do COVID-19, proporcionando interações em eventos on-line de produção de textos multimodais. A partir disso, durante os encontros, serão analisadas as interações, os gestos, as atitudes, os comportamentos e as estratégias utilizadas pelos alfabetizando no processo de produção de textos multimodais utilizando computadores, quais são os recursos

utilizados por eles para escrever textos multimodais, a quem recorrem e de que maneira o letramento digital e a alfabetização perpassam o processo.

Com relação ao formato em que as produções estão sendo propostas, serão utilizados recursos de escrita colaborativa e compartilhamento de tela, presentes no Google Drive, em plataformas como o Canva e em softwares de comunicação pela Internet por meio de conexões de voz e vídeo, como Google Meet. Tais recursos têm sido amplamente utilizados por algumas escolas durante a pandemia, como forma de manter o andamento das aulas. Pensando-se em seu uso, algumas vantagens são percebidas, como o fato de poderem ser editados em conjunto, criando a possibilidade de escrita colaborativa entre usuários em dispositivos diferentes. O recurso do compartilhamento de tela e da videoconferência em si permitirá a observação do que as crianças fazem na tela e a análise de suas interações, pois seriam ali estimuladas a conversar sobre as propostas e a discutir sobre como fazê-las, podendo a pesquisadora atuar como escriba, caso necessário.

A pesquisa TIC Educação – 2019, “B16 – Alunos de escolas urbanas, por principal dispositivo utilizado para acessar a Internet”²⁵ investigou os dispositivos digitais utilizados pelas crianças, e revelou que o celular é o que é mais acessado por elas (84%), seguido pela televisão (5%) e computador portátil (3%). No entanto, apesar de pesquisas como esta demonstrarem que o computador não é muito utilizado por crianças, a escolha por seu uso e não de outros dispositivos se justifica pela produção de dados, pois, pelo fato dessa etapa acontecer de forma remota, sabe-se que no computador é mais fácil visualizar e realizar procedimentos em que duas crianças escrevem enquanto o pesquisador observa, por videoconferência. Se fossem utilizados *smartphones* ou tablets para tal proposta, quando os participantes fossem para o Apresentações Google, por exemplo, para realizar a escrita de um texto multimodal, a câmera do participante desligaria, e não seria possível visualizá-lo durante a realização da proposta. Manter o contato

²⁵ Para mais informações sobre a pesquisa, acesse <https://www.cetic.br/pt/tics/educacao/2019/escolas-urbanas-alunos/B16/>. Acesso em 29/11/2021.

e a visualização do participante permite que se apreenda percepções sobre o momento da realização da proposta, além de facilitar a interação entre os participantes para a troca de informações sobre o que está sendo feito. Tais aspectos são considerados importantes na perspectiva desta pesquisa, uma vez que buscará analisar o que os alfabetizandos mobilizam enquanto realizam a escrita de textos multimodais.

Os encontros estão acontecendo semanalmente desde o mês de setembro de 2021, com cada dupla ou trio de crianças, com duração média de 50 minutos. Estão sendo feitas propostas de produções de texto a partir da leitura de livros presentes na plataforma “Leia para uma criança”²⁶, do Itaú Social. Os livros foram selecionados de acordo com a relevância da temática, foram discutidos nos grupos e, a partir de então, têm sido realizadas produções de textos utilizando recursos multimodais, de gêneros como propaganda a ser postada em diferentes plataformas, à escolha dos participantes.

Para as análises dos dados gerados a partir dos encontros com as crianças, será utilizada a análise de discurso, sobretudo das interações. Segundo Orlandi (2020, p.18), “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”, o que faz com que seu discurso, mesmo que inconsciente, seja carregado de sentidos não-ditos. Assim, o analista do discurso constrói um dispositivo de interpretação, procurando escutar o não-dito no que é dito, procurando o sentido real em sua materialidade linguística e histórica (ORLANDI, 2020).

A fim de deslocar-se de suas próprias interpretações, o analista de discurso se situa a partir de sua questão de pesquisa, os materiais de análise e o corpus que visa compreender, permanentemente mediando a análise com as teorias da área. Dessa forma, será possível chegar a uma compreensão e, a partir dela, partir-se para a reflexão, de acordo com os objetivos propostos.

3 Resultados e discussão

Por ser uma pesquisa em andamento, não é possível apresentar e

²⁶ Para mais informações e acessos aos livros na plataforma, acesse: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/> Acesso em 29/11/2021.

discutir seus resultados. No entanto, com base em pesquisas na área, como a de Vasconcelos (2019), é possível apresentar dados que ajudam na compreensão da pesquisa aqui proposta. A pesquisa de Vasconcelos (2019) demonstra que a tecnologia digital pode sim ser uma aliada na aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente por suas características multimodais:

Se há o interesse da criança em utilizar o aplicativo para se comunicar, ela o fará independente de suas habilidades de leitura e escrita. Apesar de essas habilidades serem um fator limitante no uso e comunicação pelo aplicativo, a motivação é suficiente para fortalecer a relação entre o letramento digital e as atividades de leitura e escrita digital. Ao fazer o uso consciente do aplicativo de comunicação, as crianças garantem e atribuem sentidos, por meio da combinação multimodal disponibilizada, à apropriação da sua cultura escrita digital (VASCONCELOS, 2019, p.109).

Essa análise permite refletir que os recursos multimodais são utilizados como estratégia para a comunicação via aplicativo de mensagens instantâneas, havendo o diálogo entre os sistemas semióticos na cultura escrita digital. A criança (e o adulto) pode, então, utilizar não só o sistema de escrita alfabético, mas também as linguagens multimodais disponibilizadas em ambientes digitais. Por isso, Pereira (2018) defende que a escola tem um papel importante na construção das aprendizagens relacionadas aos dispositivos digitais, sendo espaço de oportunidades, prevenindo a “exclusão de crianças de famílias com menos acesso a experiências digitais” (PEREIRA, 2019, p.17).

O dispositivo, por si só, não faz nada sozinho e, portanto, não transforma o ensino sem um planejamento com objetivos e propostas bem definidas, sendo importante que as atividades escolares sejam “diferentes daquelas vivenciadas de forma livre pelas crianças, pois o objetivo de utilizá-las na escola é colocá-las a serviço da alfabetização, por meio de ações intencionalmente planejadas pelo professor” (FRADE et al, 2018, p.39). Está aí a importância de serem realizadas pesquisas na temática, que investiguem mais a forma de aprendizado das crianças, para que tais dados sejam utilizados nos planejamentos futuros de

professores alfabetizadores, potencializando o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Tendo tudo isso em vista, espera-se que a pesquisa gere evidências interessantes para compreensão sobre como as crianças lidam com diferentes recursos semióticos, especialmente quando estão em período de alfabetização. Acredita-se que, assim, a pesquisa possa contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas de escrita no dispositivo digital, ao tomar mais conhecimento sobre os processos das crianças nesse contexto.

Além disso, trará evidências e problematizações a respeito do uso de plataformas para a escrita colaborativa à distância, temática relevante ao pensar-se o planejamento de aulas remotas, que foi exigido em diversos países atingidos pela pandemia do novo coronavírus no ano de 2020, exigindo o fechamento de escolas e a adaptação para o modo online (nas localidades e comunidades que têm acesso à Internet de qualidade e aos dispositivos para seu uso). Com isso, a alfabetização e a escola dialogam com as experiências contemporâneas de escrita, potencializando os alunos a estarem cada vez mais preparados para os desafios das práticas sociais que envolvam o uso de dispositivos digitais.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M; FRADE, I,C; GLORIA, J. **Multimodalidade na alfabetização**: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 8 | p. 57-84 | jul./dez. 2018.

BEZEMER, J; JEWITT, C; (2018) **Multimodality**: A Guide for Linguists. In: Litosseliti, L, (ed.) Research Methods in Linguistics Second Edition. Bloomsbury Publishing: New York, NY, USA. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10075966/> Acesso em 02/11/2020.

CASSANY, Daniel. **La alfabetización digital**. ALFAL, 2002. San José

de Costa Rica. Disponível em:
https://www.academia.edu/5600410/La_alfabetizaci%C3%B3n_digital
Acesso em 02/11/2020.

CHAUDRON Stephane; DI GIOIA, Rosanna; GEMO, Monica. Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe. Publications Office of the European Union: EUR –Scientific and Technical Research Reports, 2018. Disponível em:
<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/young-children-0-8-and-digital-technology-qualitative-study-across-europe> Acesso em 02/11/2020.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2012.

FRADE, I.C.A.S, *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita**. - Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018. Disponível em:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Not%C3%ADcias/Tecnologias%20Digitais%20na%20Alfabetizacao.pdf> . Acesso em 05/06/2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; GLORIA, Julianna Silva. A ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O USO DO COMPUTADOR: O SUPORTE DIGITAL COMO MAIS UM INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 339-358, Set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698127905> . Acesso em 02/11/2020.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge,

2003.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN & STREET (Coord.) **Lectura, escritura e matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina**. México/DF: Siglo XXI, 2009. p. 64-83.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 13ª edição. Pontes Editores: Campinas, SP, 2020.

PEREIRA, Íris. Para uma reconceptualização do processo de alfabetização. Desafios colocados pela comunicação digital. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 8 | p. 15-32 | jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/294> Acesso em 02/11/2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. V.23, n.81, dez.2002, p.143-162. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008> Acesso em 02/11/2020.

VASCONCELOS, Rebecca. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em período de aquisição da escrita**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/ UFMG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31837> Acesso em 02/11/2020.

A PESQUISA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL – O ESTADO DO CONHECIMENTO: “A QUESTÃO DOS MÉTODOS” E DO LETRAMENTO²⁷

Juliano Guerra Rocha
professorjuliano Guerra@gmail.com
Francisca Izabel Pereira Maciel
emaildafrancisca@gmail.com

Resumo: este texto apresenta algumas reflexões acerca de uma pesquisa de pós-doutoramento em andamento na linha de pesquisa em Educação e Linguagem, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. Caracteriza-se como uma investigação do tipo estado do conhecimento. Para o desenvolvimento dessa investigação tomamos como referência e fonte, o acervo da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC), desenvolvida no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale, FaE/UFMG), sob a coordenação da Professora Francisca Izabel Pereira Maciel. Analisando as produções acadêmicas (teses e dissertações) do campo da alfabetização, produzidas em Universidades brasileiras, interessa-nos, em específico, a questão dos métodos de alfabetização. Desse modo, problematizamos: como a questão dos métodos de alfabetização vem sendo tratada nas produções acadêmicas brasileiras? Quais as variações terminológicas usadas nas produções acadêmicas para designar os métodos de alfabetização? Pode-se dizer que as propostas didáticas, ao longo do tempo, foram tomadas, pelos pesquisadores, como métodos? A perspectiva teórico-metodológica caracteriza-se como meta-análise, pois possibilita-nos uma revisão analítica, categorização e sistematização acerca do objeto de estudos. Nesse artigo, apontamos o estágio atual da pesquisa, os desdobramentos e ampliação do foco do trabalho, que contemplou a discussão acerca do letramento nas produções acadêmicas.

Palavras-chave: alfabetização; dissertações; estado do conhecimento; métodos de alfabetização; teses.

INTRODUÇÃO

Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

²⁷ O título desse texto faz um diálogo com o título da obra de Soares (2016a). Vale elucidar que a pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC), iniciou nos anos de 1980, sob a coordenação da Professora Magda Becker Soares. Sobre isso, cf. Maciel e Rocha (2021b).

de Nível Superior (Capes), publicados pelo Ministério da Educação em 10 de fevereiro de 2021, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil cresceu cerca de “48,6% na última década, passando de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020”²⁸. Consequentemente, esse aumento está diretamente relacionado ao número de pesquisas de mestrado e doutorado defendidas no país nos últimos anos.

Por esse motivo, urge que cada campo levante uma espécie de “estado da arte” sobre as temáticas/conhecimentos que circulam em torno de sua constituição. Sobre a temática “alfabetização”, temos no Brasil pesquisas que apresentaram esse panorama das produções acadêmicas produzidas em instituições de ensino superior, como é o caso do projeto “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC)²⁹.

O acervo da pesquisa ABEC dispõe, atualmente, de um banco de dados de teses e dissertações ao público em geral, cuja abrangência no armazenamento desses trabalhos é maior que os repositórios da Biblioteca Digital do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. À guisa de exemplificação, se usarmos o termo “alfabetização” numa busca no Catálogo da Capes, o trabalho mais antigo que identificamos data de 1995. Já na ABEC, a primeira produção inventariada sobre a

²⁸ O link de acesso para o site em que esses dados foram publicados, está disponível nas referências desse trabalho (MEC, 2021).

²⁹ Esse projeto teve início em meados de 1980 e mantém, desde então, caráter permanente no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Seus objetivos são: “1) levantamento e avaliação da produção acadêmica (teses e dissertações sobre alfabetização) produzida nos programas de pós-graduação das Instituições brasileiras; 2) avaliação qualitativa e quantitativa das produções científicas; 3) socialização da produção aos pesquisadores brasileiros por meio da inclusão no banco de dados; 4) integração de diversos pesquisadores do país. Quatro categorias e seus cruzamentos orientam a análise: assuntos privilegiados pela produção, pressupostos teóricos, ideários pedagógicos e natureza de texto (ensaio, relato de experiência, estudo de caso etc.)”. A partir de 2006, a pesquisa tornou-se interinstitucional e conta com a colaboração de pesquisadores de: UEMG, UFES, UFMT, UFPA, UFRGS, UFU e UNESP. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-no-brasil-o-estado-do-conhecimento-abec-2.html>>. Acesso em: 10 de março de 2020.

temática “alfabetização” é do ano de 1961.

Os dados obtidos pela ABEC foram publicizados por Soares (1989), posteriormente atualizados por Soares e Maciel (2000) e, na sequência, por Maciel (2014, 2019). Maciel aponta dados preliminares sobre o número de produções acadêmicas catalogadas na ABEC até 2019: “cerca de 1.924 teses e dissertações produzidas sobre alfabetização de crianças no ensino fundamental, ao longo de 40 anos” (MACIEL, 2019, p. 59).

O acervo e os dados da ABEC possibilitam aos pesquisadores investigar a alfabetização de crianças sob diferentes temáticas, seja em uma perspectiva diacrônica ou sincrônica. Interessa-nos, neste artigo, analisar diacronicamente como a temática sobre métodos de alfabetização vem sendo objeto de pesquisas; a segunda temática sobre o letramento emergiu a partir da crescente presença do tema nas pesquisas sobre alfabetização, nas últimas décadas no Brasil.

A pesquisa ABEC categorizou e continua a analisar os temas privilegiados na construção do conhecimento sobre alfabetização no Brasil. Soares (1990), ao realizar uma análise diacrônica da produção de teses e dissertações constata que alguns termos, de uma década para outra, sofreram modificações nas produções acadêmicas em função do momento histórico e das tendências dos referenciais teóricos em que os pesquisadores se basearam e fundamentaram suas investigações e objetos de análise.

No âmbito das pesquisas, na década de 90, a palavra “método” era utilizada para se referir às metodologias antigas de ensino e aprendizagem, e diretamente associada ao uso de cartilhas de alfabetização³⁰ (SOARES, 1990). No final dos anos 70 e 80, alinhados a uma perspectiva psicológica, Soares (1990) constata uma mudança no uso do termo “método” para “proposta didática”. Essa terminologia foi uma “denominação atribuída para fins da pesquisa a novos paradigmas didáticos que rejeitam ou buscam superar os modelos metodológicos tradicionais” (SOARES, 1990, p. 92).

³⁰ O conceito de método será discutido adiante. A princípio é importante elucidar que Soares (2010) fez notas de que essa concepção se modificou, ao longo do tempo, nos seus próprios estudos sobre alfabetização e letramento.

Tal constatação nos intrigou e impulsionou na organização de um projeto³¹ de pesquisa, tendo como fonte as produções acadêmicas (teses e dissertações) de alfabetização, produzidas entre 1990 e 2020. Um dos objetivos é investigar, a partir do texto de Soares (1990), as seguintes problematizações: como a questão dos métodos de alfabetização foi sendo tratada nas produções acadêmicas brasileiras? Quais as variações terminológicas usadas nas produções acadêmicas, desde a década de 90 do século XX, para designar os métodos de alfabetização? Pode-se dizer que as propostas didáticas, ao longo do tempo, foram tomadas, pelos pesquisadores, como métodos?

Como enunciado anteriormente, a periodização desta pesquisa delimitou-se entre 1990 e 2020. O marco inicial se justifica devido à publicação dos relatórios completos de pesquisa da ABEC que compreenderam uma análise das produções acadêmicas de alfabetização até 1989. Já sobre o marco final, analisaremos as teses e dissertações publicizadas até 2020.

Vale elucidar que, nesse texto, apresentamos os motivos que nos levaram a essa pesquisa, bem como algumas questões teóricas que a subsidiam, pois estamos em fase de levantamento das fontes, o que inviabiliza uma análise mais aprofundada dos dados.

1 O campo da alfabetização no Brasil e a pesquisa proposta

O cenário educacional brasileiro tem se tornado, sobretudo a partir de 2019, um campo de disputas político-partidárias em que enfrentamentos e defesas de opiniões são esbravejados nas redes sociais e nos discursos formais e informais do atual governo e de seus representantes. No que concerne ao ensino inicial de leitura e escrita, a apologia do método fônico e de uma “alfabetização baseadas em evidências científicas” tornaram-se o mote central do Ministério da Educação e da recém-criada Secretaria de Alfabetização (Sealf). A materialização desses discursos se concretizou no lançamento da Política

³¹ Projeto de pós-doutoramento em andamento, no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação.

Nacional de Alfabetização (PNA), instituída por meio do Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a; 2019b).

A publicação da PNA gerou um movimento de professores e pesquisadores em todo o Brasil, que se manifestaram publicamente contra essa “política”. A *Revista Brasileira de Alfabetização* publicou uma edição especial em 2019 com 23 textos de diferentes pesquisadores³². Em um desses textos, Maciel (2019) nos alerta sobre o painel de “Especialistas colaboradores” que auxiliaram na redação do documento. Dos 21 especialistas, 13 são da área da Psicologia. Além disso, há uma ênfase nos referenciais estrangeiros para sustentar a tese de que “a alfabetização baseada em evidências científicas” se fundamenta em “ramos das ciências que *mais* contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita” (BRASIL, 2019b, p. 20, grifos nossos).

Maciel (2019) também problematiza a descon sideração que o documento faz dos estudos brasileiros sobre alfabetização. Há, no Brasil, um contingente espesso de teses e dissertações produzidas acerca dessa temática, que foram “apagadas” ou “silenciadas” na PNA. Com base numa concepção restrita de alfabetização, enfatizando os aspectos fonêmicos do aprendizado da língua portuguesa, a PNA considerou apenas as contribuições dos campos da Psicologia Cognitiva e da Neurociência Cognitiva, e os seus desdobramentos na denominada “Ciência Cognitiva da Leitura”.

Com isso, tal como Mortatti (2019) assevera, no campo da alfabetização reascendeu-se a “batalha dos métodos” ou “querela dos métodos”. As discussões em torno de métodos de alfabetização, foi e tem sido historicamente um tema polêmico, sempre polarizado entre os defensores de uma ou outra metodologia. Acompanhando os estudos da área da história da alfabetização, podemos afirmar que, no Brasil, desde meados da década de 1990, houve um “consenso” de uma concepção de alfabetização numa perspectiva mais progressista e socioconstrutivista. Concepção que foi questionada na atual Política Nacional de

³² Cf. *Revista Brasileira de Alfabetização*, número 10, volume 1, edição especial, 2019. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/index>>. Acesso em: 05 de março de 2020.

Alfabetização, desde 2019.

A alfabetização é um processo muito complexo e multifacetado, conforme adverte Soares (1985, 2015). Essa complexidade “já determina a configuração do campo de pesquisa como uma área que necessariamente precisa fazer interfaces com outros campos de conhecimentos científicos e acadêmicos” (MACIEL, 2003, p. 230).

Por essa razão, Soares (2016a) propõe que “em lugar de método de alfabetização” deve-se falar em “alfabetização com método”. A inversão lexical e a mudança da preposição (de/com) dimensionam uma concepção de que o ensino e a aprendizagem da língua escrita constituem um processo pedagógico planejado e sistematicamente pensado pelo professor e toda a equipe escolar, pois, afinal, “quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a)” (SOARES, 2016a, p. 52).

Diante disso, tomando como fonte as produções acadêmicas (teses e dissertações) elaboradas no contexto das Universidades brasileiras, com intuito de alargar e contribuir também para o debate atual, investigamos nesse projeto de pesquisa, a questão dos *métodos de alfabetização no Brasil*.

As justificativas pela escolha desse objeto podem ser sintetizadas em dois pontos principais, de cunho político e acadêmico-científico. Vale aludir que eles estão separados devido a uma opção didática, mas se perpassam e inter cruzam, de modo que só podemos compreender qualquer um deles em relação com o outro.

O primeiro diz respeito à relevância da temática no atual contexto político. Com o discurso oficial do Ministério da Educação em defesa do método fônico e da crença de que apenas uma perspectiva de ensino e aprendizagem é válida para subsidiar as práticas pedagógicas, tratar dos métodos de alfabetização nas produções acadêmicas é lançar luzes sobre como essa temática foi compreendida por pesquisadores brasileiros no decurso da história, percebendo e reiterando que há uma pluralidade de saberes e experiências em relação ao ensino de leitura e escrita em vários cantos do país.

Outro ponto, de natureza acadêmico-científica, refere-se à história da alfabetização. Mortatti (2000) explicita que a partir do início da década de 1980 houve a entrada das teorias construtivistas no Brasil –

sobretudo a de Emilia Ferreiro – e a perspectiva do interacionismo linguístico, baseada em L. S. Vygotsky e Bakhtin, começou a ser disseminada por meio das teorizações propostas por Joao Wanderley Geraldi e Ana Luiza Bustamante Smolka, havendo, a partir daí, o que a autora denominou de uma “desmetodização”. As cartilhas de alfabetização começaram a ser contestadas e o mercado editorial se abria para uma “nova tradição” de livros (MORTATTI, 2000). O que parecia superado voltou com fôlego total a partir de 2019, sendo legitimado pelos discursos presidenciais e ministeriais, que advogam que os livros didáticos de hoje são “um lixo” e que é necessário “suavizar o conteúdo”, sugerindo, inclusive, o retorno às cartilhas e aos tradicionais métodos³³. Portanto, ao analisarmos os olhares dos pesquisadores sobre os métodos de alfabetização, compreenderemos os enfoques desse tema no contexto acadêmico, dando visibilidade às “evidências científicas” produzidas, no Brasil, em diferentes décadas e em diferentes universidades.

2 Breves considerações teóricas sobre o objeto de estudo

Apoiando-nos na pesquisa de Mortatti (2000), é possível dizer que os sentidos atribuídos à alfabetização, de tempos em tempos, evidenciam a disputa histórica a respeito do modo mais indicado para alfabetizar. Nas palavras da autora,

[...] visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam *modernos* e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados, pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do *antigo*, devendo ser combatido como *tradicional* e substituído por um *novo*

³³ Entre aspas são registros de falas do Presidente Jair Bolsonaro, anotadas pela imprensa, em ocasiões de entrevistas. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/01/09/bolsonaro-critica-livro-didatico-mas-mec-diz-que-nao-sera-muito-diferente.htm>>. Acesso em: 05 de março de 2020.

sentido para o moderno (MORTATTI, 2000, p. 23, grifos nossos).

Ou seja, há sempre um discurso em contraposição a outro, que intencionalmente refuta ideias para marcar um território autoral. Essa questão ficava evidenciada nas cartilhas produzidas no Brasil, desde o período imperial, uma vez que seus autores as propagandeavam em função das novidades do seu método (MACIEL, 2002; SCHUELER, 2005a; MARCILIO, 2016; dentre outros).

Mortatti (2000) demonstra que as “tematizações sobre alfabetização”³⁴ estão presentes em livros teóricos, prefácios e nas instruções de cartilhas e/ou livros de leitura etc., de modo que nesses impressos os professores tiveram acesso a conteúdos que teorizavam e orientavam sobre o desenvolvimento dos métodos de ensinar e de aprender leitura. A imprensa periódica também foi um importante meio de difusão desses métodos, sendo um cenário profícuo para embates entre escritores, professores, editores etc. (MORTATTI, 2000; FRADE, 2000; SCHUELER, 2005b; MELLO, 2007, dentre outros).

No campo educacional, os métodos de alfabetização são essencialmente caracterizados como de marcha sintética ou de marcha analítica (MORTATTI, 2000; FRADE, 2007). Essa questão, segundo Braslavsky (1988) foi teorizada em 1911 por Guillaume, sendo que “estas denominações sugerem que tal classificação dos métodos se baseava nos processos psicológicos subjacentes” (BRASLAVSKY, 1988, p. 42).

De acordo com Guillaume (1911), os métodos sintéticos

³⁴ Termo utilizado em referência ao trabalho de Mortatti (2000). Essa autora propõe uma história dos métodos de alfabetização em São Paulo a partir de uma análise dos documentos, enfatizando seu conteúdo, finalidade e forma de veiculação, no que denomina de tematizações, normatizações e concretizações: “a) tematizações – contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; b) normatizações – contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e c) concretizações – contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas” (MORTATTI, 2000, p. 29).

orientam-se pelo ensino das partes para o todo (das letras ou fonemas ou sílabas para depois introduzir as palavras, frases e os textos). Os analíticos são aqueles que se orientam pelo inverso (das palavras ou frases ou textos para a compreensão de unidades menores da língua – letras, fonemas e sílabas).

Além disso, há os denominados métodos mistos ou ecléticos, que utilizam abordagens metodológicas de ambos os métodos de macha sintética e analítica.

Dessa forma, concordamos com Frade (2014), que explica:

Diferentes significados têm sido relacionados ao termo “métodos de alfabetização”, que pode designar: um método específico, como o silábico, o fônico, o global; um livro didático de alfabetização, proposto por algum autor; um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a um referencial teórico explícito ou único; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico (FRADE, 2014, p. 225-226).

Tomando esses pressupostos como elementos teóricos balizadores para evidenciar a questão dos métodos nas produções acadêmicas, assumimos o princípio de que eles fundamentam a ação do professor alfabetizador e são intrínsecos a sua prática.

O método não pode ser associado apenas a um coletivo de estratégias e prescrições didáticas. Defendemos e compreendemos a ampliação sobre a noção desse termo, na medida que ela expande as possibilidades para o pensarmos não como algo engessado, emoldurado em explícitas metodologias, mas como um aspecto que perpassa todo o processo de ensino e aprendizagem. Seguindo essa linha de raciocínio, assentimos com Soares (2016a) que “métodos não constroem um processo linear, mas, como consequência de muitos e vários intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade”. À vista disso, a autora conclui: “métodos têm a importante função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser

corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos” (SOARES, 2016a, p. 51-53).

Por fim, imprescindível se faz retomarmos o que Freire (1996, p. 49) nos questionou e que ressoa provocativamente no contexto deste trabalho: “como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita?”. Portanto, não há como tratar sobre o processo alfabetização sem falar de método. Ou, como Soares (2016b, p. 143) apontou, “o problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método”.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados. Nesse momento estamos atualizando o acervo da ABEC, inventariando as teses e dissertações do campo da alfabetização de crianças no Brasil. Nessa etapa tivemos muitos desdobramentos, originando diferentes reflexões divulgadas em formato de publicações e apresentação de trabalhos.

Ao iniciarmos uma leitura dos Relatórios da ABEC e rememorar aspectos da pesquisa, fizemos uma incursão em sua história e nas memórias desse projeto. Para tanto, realizamos uma investigação documental sobre a constituição histórica dessa pesquisa, que se confunde com a própria história do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da UFMG. Essa investigação foi publicada e apresentada no V Congresso Brasileiro de Alfabetização, de modo que historiografamos a constituição, desenvolvimento e permanência da ABEC ao longo de quatro décadas, investigando suas contribuições para o campo das pesquisas sobre alfabetização no Brasil (MACIEL; ROCHA, 2021b).

Ao olharmos para essa história, concebemos três grandes períodos da pesquisa “Alfabetização no Brasil”. O primeiro se estendeu entre os anos de 1980, quando foi lançada a sua primeira publicação com os resultados iniciais da investigação (SOARES, 1989); o segundo período, entre os anos de 1990 a 2000, culminando com a segunda publicação (SOARES; MACIEL, 2000); o terceiro período, em curso,

abarcou de 2001 até a atualidade, em que pesquisas e publicações utilizaram o inventário da ABEC para engendrar análises específicas sobre determinados temas relacionados à alfabetização.

Ao iniciarmos o inventário das teses e dissertações, sentimos a necessidade de retomar a concepção de alfabetização a ser adotada na pesquisa. Inicialmente, voltamos aos Relatórios publicados no âmbito do projeto “Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento”. Em Soares e Maciel (2000), alfabetização é concebida como o “processo de aquisição da língua escrita” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9). Passados 20 anos dessa publicação, repensamos essa compreensão.

Uma análise preliminar sobre as teses e dissertações do campo da alfabetização revelou que uma das primeiras questões recorrentes é que há um “conceito convencional” ou “comum” que circula sobre a alfabetização: “aprendizagem inicial da leitura e escrita” ou “aprendizagem da língua escrita”.

A partir de um processo de debate e reflexões, contando com a interlocução de Magda Soares³⁵, adotamos, a princípio, a concepção de alfabetização como sendo *o processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita e dos usos e funções sociais da língua escrita*. Essa concepção expressa um movimento no meio acadêmico de conjugar e entrelaçar a necessidade da criança se apropriar do sistema de escrita alfabético aos usos e funções sociais da leitura e da escrita, ou seja, o conceito de alfalettrar (SOARES, 2020).

No conjunto das teses e dissertações analisadas, ainda de forma inicial, constatamos a forte presença de intelectuais brasileiros nas pesquisas sobre alfabetização no Brasil. Entre esses destacam-se Magda Soares, Ana L. B. Smolka, Artur Gomes de Morais, Paulo Freire, Angela Kleiman, entre outros. Autores importantes que abordam que a alfabetização é um processo que se estabelece por meio de “relações sociais”, “momentos discursivos”, “interações”, “interlocuções”, “práticas dialógicas”, “estratégias específicas de aprendizagem”, “atividades que estimulem e orientem a aprendizagem”, “ações político-pedagógicas” para o ensino do “sistema alfabético-ortográfico e das

convenções da escrita”, em “situações concretas de enunciação” ou “eventos sociais e culturais que envolvem a escrita” (MACIEL; ROCHA, 2021a).

Outro aspecto que “saltou aos nossos olhos” nessa fase de coleta de dados foi a questão do letramento. Ao observarmos os títulos, lermos os resumos das teses e dissertações, notávamos a recorrência do termo/conceito “letramento” nas pesquisas. A partir disso, fomos impulsionados a pesquisar duas questões basilares: como a *questão do(s) letramento(s)* tem sido abordada nas *pesquisas acadêmicas?* E no *campo da Educação e áreas afins (Letras, Psicologia etc.)* como tem sido abordada a *questão do(s) letramento(s)* nas *pesquisas sobre alfabetização de crianças no Brasil?*

Consultando o banco de dados da ABEC, fizemos a seleção das pesquisas cadastradas, que continham no título a palavra “letramento”. Desse conjunto, não inserimos as pesquisas que apresentavam no título a palavra “letramento”, ao se referir apenas ao Programa de Formação “Pró-letramento”. A partir desse filtro, analisamos 218 teses e dissertações, entre 1992 e 2020. A análise desses dados foi previamente apresentada em dois eventos: o primeiro, em setembro de 2021, sendo o XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná; o segundo foi um Colóquio promovido em novembro de 2021, pelo Grupo de Pesquisa Educação, Leitura e Escrita – EDULE, na Universidade Federal de Catalão.

Nesses eventos, buscamos destacar como a questão do letramento está presente nas pesquisas de alfabetização de crianças, e de forma cada vez mais crescente, desde as duas primeiras décadas do século XXI. Os dados inventariados, até o momento, demonstram os diferentes modos e usos do termo letramento nas teses e dissertações, a citar:

³⁵ A Professora Magda Soares atua como Consultora da Pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”.

Quadro 1. Variações terminológicas para alfabetização e letramento nas teses e dissertações brasileiras no bando de dados da ABEC

Alfabetização/Letramento
Letramento/Alfabetização
Alfabetização na perspectiva do letramento
Alfabetizar letrando
Letrar alfabetizando
Alfabetização e letramento
Alfabetização-letramento

Fonte: Elaborada pelos autores

Nessa investigação ressaltamos que essas variações terminológicas, ou melhor dizendo, os modos como os termos/conceitos alfabetização e letramento foram interligados, não são ocasionais; pelo contrário, são frutos de escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores, justificadas pelos referenciais utilizados nos trabalhos. A análise carece de um maior aprofundamento, para que possamos identificar quais são as perspectivas adotadas pelos pesquisadores ao focalizar e designar os termos alfabetização e letramento em suas pesquisas, quais os referenciais teóricos utilizados e como os termos estão sendo definidos e concebidos pelos autores. Sabemos também, que as pesquisas são produtos de um contexto sócio-histórico-cultural. Poderíamos, nesse momento, hipotetizar sobre usos futuros de novos termos em pesquisas acadêmicas como “alfaetramento” e “alfaetrar”, em função da recente publicação de Soares (2020).

As teses e dissertações do campo da alfabetização de crianças no Brasil revelam uma multiplicidade de teorias, que se coadunam na premência da alfabetização como um direito social. Vale aludir, tal como Magda Soares advertiu no I Congresso Brasileiro de Alfabetização, cujo tema foi “Os sentidos da Alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o queremos?”: “ainda que reconhecendo múltiplos SABERES e múltiplos FAZERES, não nos fecharmos excessivamente cada um, cada grupo, na sua certeza, mas juntarmos as nossas certezas para realizarmos o nosso QUERER para a alfabetização” (SOARES, 2014, p. 35).

Em síntese, acreditando na multiplicidade de saberes e fazeres, no conhecimento, na socialização e nos diálogos com as diferenças e interfaces das teorias produzidas nas pesquisas sobre alfabetização no Brasil, acreditamos poder fazer a diferença frente às políticas educacionais, que desprezam os conhecimentos científicos oriundos dos programas de pós-graduação em Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em: 05 de março de 2020.

BRASIL. **PNA – Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, agosto de 1988.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Imprensa Pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, n.º 1, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e metodologias de alfabetização. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para

educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014.

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

GUILLAUME, J. Lécure. *In*: BUISSON, Ferdinand (Org.). **Nouveau dictionnaire de pedagogia et instruction primaire**. Paris: Hachette, 1911.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL**, Pelotas, v. 11, p. 147-168, abril de 2002.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra Rocha. “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” – a busca por uma concepção no Século XXI. *In*: **Congresso Nacional Educação, Leitura e Escrita – CONEDULE, II**, Catalão, Goiás, agosto de 2021. 2021a.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra Rocha. Alfabetização no Brasil – o estado do conhecimento: histórias e memórias no Ceale/FaE/UFMG. *In*: Congresso Brasileiro de

Alfabetização, V, 2021, Florianópolis, **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Florianópolis: Udesc, 2021. p. 1-11. 2021b.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2016.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943)**. 204 p. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pós-graduação brasileira cresceu 48% na última década**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-cresce-48-na-ultima-decada>>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização: São Paulo, 1876 – 1994**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 7, n. 3, nov. 2019.

SCHUELER, Alessandra. O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880). **História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL**, Pelotas, v. 9, n.º 18, p. 173-190, julho/dezembro 2005a.

SCHUELER, Alessandra. Representação da docência na imprensa pedagógica na Corte imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.º 3, p. 379-390, setembro/dezembro 2005b.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fevereiro de 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília, DF: INEP; Santiago: REDUC, 1989.

SOARES, Magda. Alfabetização: em busca de um busca de um método?. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p.44-50, 1990.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

SOARES, Magda. **Magda Soares responde**. Entrevista com Magda Soares. Site: Ceale. 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/magda-soares-responde-2.html>>. Acesso em: 11 de junho de 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016a.

SOARES, Magda. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p.143-164, jan./jun. 2016b.

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

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2000.

FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO: Concepções, trajetórias e saberes do futuro professor de literatura

Luciana Mara Torres Buccini
luciana_mtorres@hotmail.com
Maria Zélia Versiani Machado
zelia.versiani@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa, em consonância com as investigações sobre o letramento literário no espaço escolar, propõe uma reflexão em torno da formação inicial de professores que poderão atuar como docentes de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, focalizando mais detidamente suas concepções, trajetórias e propostas de práticas escolares específicas para o ensino de literatura no Ensino Fundamental II. Esta investigação apresenta o seguinte objetivo geral: Compreender concepções, trajetórias e saberes acerca do ensino de literatura no Ensino Fundamental II revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação. Pautada pelas discussões acerca do letramento literário (PAULINO, 1999, 2010, 2014; COSSON, 2006, 2014, 2020; entre outros), da escolarização da literatura (MACHADO, EVANGELISTA, BRANDÃO, 2007; SOARES, 2011, LAJOLO, 2018; entre outros), e da formação docente (NÓVOA, 1992, 2007; MOCKLER, 2011; entre outros) propõe-se também conhecer os repertórios construídos por alunos e alunas do curso de Letras – licenciatura em Português, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em relação ao ensino de literatura. Para isso, esta pesquisa, em andamento, observou as aulas de uma disciplina obrigatória na grade curricular dessa graduação, aplicou um questionário a esses discentes, e tem como próximo passo de coleta de dados a formação de grupos focais com os licenciandos do curso de Letras participantes da investigação. A principal hipótese desta pesquisa é de que há uma lacuna na formação do professor de literatura em razão da pequena presença de disciplinas voltadas para o ensino de literatura nos currículos de Letras.

Palavras-chave: Letramento literário; Formação docente; Ensino de literatura; Mediação literária; Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

O letramento literário está presente em toda a vida de um sujeito, mas, conforme apontam as pesquisas do campo da Educação, muitos brasileiros têm maior contato com a literatura apenas no espaço escolar. Pensar essa função da escola é refletir também sobre o papel do professor enquanto mediador da leitura literária e agente do processo de

escolarização da literatura.

Nesse sentido, uma reflexão acerca da formação literária de estudantes de licenciatura em Letras – os quais poderão atuar como professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio – e quanto ao seu preparo para atuação como professores de literatura nesses segmentos é um caminho quando se pretende evidenciar que práticas relacionadas ao ensino de literatura têm chegado às escolas ou chegarão nos próximos anos.

Assim, em consonância com as investigações sobre o letramento literário no espaço escolar, mas buscando caminhar rumo a um panorama ainda pouco explorado, propomos, neste estudo, uma reflexão em torno da formação inicial de professores que poderão atuar como docentes de literatura na Educação Básica.

Preocupada com a desvalorização da disciplina “literatura” na formação de professores, na área de Letras, Lage (2010) defendeu sua pesquisa de doutorado em que desenvolveu um estudo sobre a situação do ensino de literatura na Educação Superior. Segundo a pesquisadora, e apoiada nos estudos de Graça Paulino, os discentes se formam sem terem lido, por exemplo, os cânones literários. Esse fato, ainda conforme o que apresente Lage, se diferencia dos professores formados até a década de 1970, quando a leitura e o acesso aos autores do cânone literário eram mais frequentes. A partir dessas reflexões e de dados obtidos em universidades do estado de Minas Gerais, ela constatou que se não formamos professores leitores de literatura, conhecedores pelo menos de obras que foram consagradas pelo tempo que constituem os cânones, teremos dificuldade em formar alunos também leitores dessas obras.

Visando contribuir com a reflexão iniciada há 10 anos por Lage (2010), mas também buscando outras perspectivas, este estudo focaliza o que licenciandos do curso de Letras trazem, já na segunda metade do curso – a partir do 6º período – como concepção de ensino de literatura para o Ensino Fundamental II, considerando, para tal, suas trajetórias (escolares e não-escolares) e propostas de práticas que esses discentes possam apresentar. Lage, como já exposto anteriormente, destacou a relação – ou a falta dela – entre discentes do curso de Letras e os clássicos. Aqui, importa-nos saber, ainda, a relação entre esses

estudantes e a literatura juvenil, uma vez que, para o segundo segmento do Ensino Fundamental, existe uma vasta produção deste tipo de literatura. Nesse ponto, esta investigação também pode ser considerada uma extensão do estudo que Lage promoveu.

Esta investigação pretende, ainda, contribuir com os campos de pesquisa em letramento literário e em formação docente. Nesse sentido, Lajolo (2018, p. 97) defende que carecemos ainda de pesquisas que pensam a formação do professor de literatura, assim como de uma modernização do currículo de Letras, trazendo “para a área de Letras – além de muitos e muitos textos literários, de todas e quaisquer literaturas, altas e baixas, para adultos e para crianças – as diferentes materialidades e contextos do mundo letrado de nossos dias[...]. (LAJOLO, 2018, p. 97)”.

Tal defesa ocorre porque, segundo a pesquisadora, há mais de um século, lamenta-se o que hoje se chama de crise da leitura. A autora traz evidências de que no século XIX, já havia queixas e reclamações relativas à baixa frequência e pequena intensidade de práticas de leitura no Brasil ou em relação ou de leitura consideradas de qualidade estética e com primazia linguística (LAJOLO, 2018, p.90-92).

Lajolo (2018) acredita, entretanto, que a perspectiva atual é positiva, uma vez que, conforme apontam dados da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil – 4ª edição”, realizada pelo Instituto Pró-livro, publicados em 2016, mais de 50% da população diz ter lido um livro inteiro ou em partes nos três meses que antecederam a entrevista (aconteceu no ano de 2015).

A partir desses dados, Lajolo aponta que, na verdade, não há propriamente uma crise, mas que a tensão está em outros pontos, como o desenvolvimento do gosto dos alunos pela leitura, e também a qualificação de sua capacidade leitora. Ela, então, aponta como um dos caminhos buscarmos aprender como se formam os formadores de leitores de literatura (LAJOLO, 2018, p. 94).

Assim, a pesquisa em andamento que realizamos, ao buscar refletir sobre formação docente de futuros professores de língua portuguesa e literatura, que atuarão no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, pode trazer uma contribuição para a discussão e a busca pelo caminho da superação das tensões que cercam o ensino de

literatura.

1 Letramento, letramento literário e ensino de literatura

A função da literatura tem sido discutida por diversos autores. Sobre o valor social da leitura literária, concordamos com Candido (1995) quando defende que a linguagem da ficção e da poesia nos possibilita a reflexão sobre a sociedade e as suas formas de organização, permite-nos sistematizar nossos pensamentos sobre a condição humana, mesmo quando nos oferece mais perguntas que respostas. Como afirma o estudioso da literatura, por esse caráter organizador que é também transformador, deve ser um direito do cidadão desde a escola básica.

Em nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação (...). A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p.175)

Além disso, segundo o autor, a literatura deve ser ensinada porque transmite a experiência do outro (que é diferente em tempo, espaço e condições de vida), promovendo a sensibilidade para a diversidade. Nesse sentido, Candido dialoga com Jouve quando este afirma:

A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar. (JOUVE, 2012, p. 165)

Esta pesquisa, afinada com a forte relação entre literatura e sociedade, a considera sob a perspectiva social e cultural em estreita conexão com as condições de possibilidades dos sujeitos leitores, e, para alcançar os seus objetivos, terá como um dos principais aportes teóricos

o campo dos estudos do letramento literário.

Segundo Magda Soares (2004, p.6), o termo letramento é “inventado” no Brasil ao mesmo tempo que em outros países, como a França e os Estados Unidos, em meados de 1980. Tal termo surgiu da necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” e se aproxima do termo *literacy*, da língua Inglesa, referindo-se à inserção do sujeito nessas práticas.

A partir de seus estudos, Street (2003) apresenta dois modelos de letramento: “modelo autônomo” e “modelo ideológico”. O primeiro, como o próprio nome diz, é autossuficiente quanto ao seu funcionamento. Esse modelo parte do pressuposto de que o letramento é uma prática de habilidade meramente técnica e neutra, funcional independente do contexto e da cultura. Associa-se a uma concepção mais cognitivista do processo de aprendizagem da leitura e da escrita que pressupõe que garantir o letramento seria dar uma espécie de ferramenta para o aluno, pensando no letramento escolar, para garantir outras aprendizagens. Esse modelo é o mais adotado na educação e, segundo alguns pesquisadores (ver por exemplo COOK-GUMPERZ, 1991) traz questões ideológicas de manutenção do poder das classes dominantes.

Street (2003), como alternativa ao modelo autônomo, apresenta a ideia de “modelo ideológico” de letramento, em que se considera uma multiplicidade de letramentos. Para este modelo, considera-se que leitura e escrita são práticas que estão associadas a relações de poder e de ideologia e, nessa perspectiva, seria mais adequado pensar o letramento a partir da dimensão do contexto social. Street (2012) defende que seria necessário avançar para além das críticas que se faz ao modelo dominante presente nas escolas, o autônomo, e propor intervenções efetivas no currículo, nos critérios de avaliação e na formação de docentes.

Magda Soares, ao refletir sobre a dimensão social do letramento, e em diálogo com Street, afirma que o letramento não deve ser considerado um método,

mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2006, p.75)

Os estudos sobre o letramento têm contribuído para o redimensionamento do ensino de língua e literatura na escola, tanto nos anos iniciais em que acontece a alfabetização, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O conceito de letramento literário, termo utilizado por Graça Paulino em “Letramento literário: cânones estéticos, cânones escolares” (1999) e que aqui nos interessa, advém dos estudos sobre letramento.

O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal e consciente, de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora muitas vezes passem por ela. (PAULINO, 1999, p.16)

Rildo Cosson (2006), em *Letramento Literário: teoria e prática*, defende, assim como Paulino, que a escola é um espaço onde o aluno deve aprender a extrapolar os limites de entretenimento que a leitura literária proporciona e ressalta que o importante é que o aluno leia para fruição. Para o autor, o letramento literário é um processo contínuo de apropriação de uma linguagem, a literária, que deve iniciar desde a primeira infância e que se estende ao longo da vida de uma pessoa a cada vez que ela tem uma experiência de leitura literária, seja por meio das canções de ninar, de livros infantis, romances, filmes, novelas.

Buscando uma maior imersão nas bases teóricas supracitadas, ao longo do desenvolvimento da pesquisa estudamos também outras investigações e autores (Rosenblatt, Zilberman, Colomer, Petit, Chiappini, entre outros) a fim de ampliarmos as discussões acerca do letramento literário, da escolarização da literatura, da leitura literária, da literatura juvenil, possibilitando-nos traçar critérios de análise mais bem fundamentados.

2 Formação e identidade docente

No campo de pesquisas da formação docente, os estudos aos quais tem se dedicado António Nóvoa aparecem como pontos de partida para novas reflexões.

Nóvoa afirma que, historicamente, a formação do professor tem se baseado fortemente em questões técnicas e conteudistas e com pouca valorização da formação pessoal. Segundo o autor, a valorização do saber científico, quando não valoriza igualmente o saber didático-pedagógico, tem contribuído para diminuir a importância da experiência e da prática dos professores. A racionalidade técnica opõe-se, assim, ao desenvolvimento do trabalho reflexivo e contribui para desvalorizar os saberes advindos da experiência e da prática dos professores. (NÓVOA, 1992).

Dessa forma, compreende-se que, ao pensar a formação do professor, é necessário levar em consideração as várias faces de sua formação, não desvalorizando o saber teórico do conteúdo e do saber pedagógico, mas também não desconsiderando suas histórias de vidas, experiências pessoais e de trabalho, pois todos esses fatores juntos contribuem para formar o profissional docente. Talvez, ao entender melhor como ocorrem seus percursos formativos, a pesquisa da área de formação de professores possa propor estratégias mais eficazes na formação inicial e continuada desses profissionais.

Para isso, faz-se importante considerar a identidade docente nas reflexões que, com esse trabalho propomos, ao voltar nosso olhar para a formação do professor de literatura. Nesse sentido, Mocckler (2011) aponta três dinâmicas presentes na formação da identidade docente, as quais consideraremos para análise dos dados desta investigação: a política, o contexto profissional e a experiência pessoal, as quais resultam numa melhor compreensão de si próprio. Acrescenta-se aqui à conceituação e explicação sobre identidade docente o que aponta Marcelo (2009). Para o autor, ela deve ser vista como algo que evolui e se desenvolve a partir da perspectiva social, mas também por meio do coletivo:

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” (MARCELO, 2009, p. 02)

Assim, também a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional deve se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

Dessa forma, segundo Marcelo (2009), a identidade profissional docente a) é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências; b) envolve tanto o sujeito como o contexto; c) é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si; e, por fim, d) contribui para a autorreflexão sobre o fazer docente, a autoeficácia, a motivação, compromisso e satisfação no trabalho.

Assim, pode-se afirmar que a identidade docente é formada pelo ensino superior, mas muito mais que isso, é proveniente das experiências subjetivas de cada docente, por isso, pode mudar. Isto é, suas concepções e práticas são, muitas vezes, imitação do que já se viu realizar, resultado de reflexões sobre o fazer docente e o contato com o contexto de atuação e com outros sujeitos. Fazem parte da formação e da identidade docente as memórias que se tem de experiências anteriores, escolares e não escolares e um olhar voltado para essa perspectiva mais subjetiva faz-se necessário quando o foco é a formação docente.

Nesse sentido, a relação entre as práticas de professores de literatura e suas memórias e experiências, formando sua identidade docente é, também, foco da pesquisa que aqui se propõe uma vez que

[...] o letramento, em sua configuração literária, isto é, em seu caráter estético, teria ligações com o passado do indivíduo, e pode ser pensado como processo aberto de

causa/efeito, em que a instância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é da aprendizagem literária. (PAULINO, 2010, p. 143)

Ademais, acreditamos que os discentes em formação para a docência ingressam na academia com crenças pessoais a respeito do ensino, com imagens do bom professor, imagens de si mesmos como professores e a memória de si próprios como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alteração ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino (KAGAN, 1992, p. 142).

3 Nossos objetivos e percurso metodológico

Sob a perspectiva dos estudos sobre letramento literário, ensino de literatura e formação docente, esta investigação visa o seguinte objetivo: **Compreender concepções, trajetórias e saberes acerca do ensino de literatura no Ensino Fundamental II revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação.**

A fim de nos aproximarmos de uma resposta para nosso objetivo geral, organizamos esta pesquisa em torno de objetivos específicos:

- Mapear e relacionar abordagens propostas para o ensino de literatura em documentos orientadores da licenciatura em Letras/UFGM e da Educação Básica.
- Analisar os programas das disciplinas relacionadas à literatura do Curso de licenciatura em Letras da UFGM, no período de cinco anos, para verificar se e como elas tratam do ensino de literatura e/ou literatura juvenil.
- Comparar a abordagem oficial (documentos orientadores, programas de disciplinas) com os repertórios e concepções dos estudantes do curso de Letras pesquisados.
- Identificar os repertórios literários construídos pelos estudantes do curso de Letras em suas trajetórias escolares e não escolares.

- Investigar concepções de literatura e de ensino de literatura construídas pelos estudantes em suas trajetórias escolares e não escolares.

Tendo em vista esses objetivos, a pesquisa se insere no campo da Educação e Linguagem, como já dito, mais especificamente nos estudos sobre letramento literário, ensino da literatura e formação docente, e caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo.

Considera-se ainda que o estudo adota algumas técnicas da etnografia por propormos etapas como observação, questionário, análise de documentos. Segundo André (1995, p. 29), a constante interação e o contato prolongado entre o pesquisador com o objeto pesquisado, a focalização do processo em detrimento do produto ou dos resultados finais e a ênfase na descrição desses fenômenos são aspectos marcantes da pesquisa de caráter etnográfico.

Sendo assim, este estudo busca parte significativa de seu *corpus* nas anotações em diário de campo, nas gravações de sala de aula virtual e em grupos focais e propõe uma análise voltada para os discursos dos discentes e dos professores das disciplinas, e as interpretações que eles possibilitarem, sempre considerando o contexto social, cultural, histórico e econômico dos eventos observados e dos sujeitos envolvidos.

Neste momento, a investigação encontra-se em processo de coleta de dados. O corpus da pesquisa se constitui a partir do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, mais especificamente a graduação em Letras-licenciatura Português. As etapas para a coleta dos dados têm se organizado da seguinte forma: a) observação de aulas da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, única do currículo de Letras voltada para o ensino de literatura e ofertada como obrigatória para os discentes da licenciatura em Português. b) aplicação de questionário para os cursantes da disciplina observada; c) grupo focal constituído por alunos da disciplina observada.

Frente ao momento histórico atual, marcado pela pandemia do Covid-19, que requer o distanciamento social e ainda tem impossibilitado algumas atividades presenciais nas universidades, as etapas que envolvem os sujeitos ocorrem de maneira remota, a fim de preservar todos os participantes e a pesquisadora.

Após aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, o primeiro passo para a coleta de dados em campo se deu por meio do contato com a professora da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura” a fim de buscar a participação como observador nas aulas remotas e de ter acesso aos programas de ensino das disciplinas e às atividades aplicadas ao longo das aulas. A observação ocorreu entre os meses de maio a setembro de 2021, via plataforma Microsoft Teams e todas as aulas síncronas foram gravadas com consentimento dos alunos e professora.

A observação das aulas justificou-se pela necessidade de apreender das discussões realizadas em aula as concepções relativas ao ensino de literatura que os discentes revelam nas suas oportunidades de fala em interações com professor(a) e colegas. Acreditamos, assim, que a observação direta, como aponta Lüdke e André (1986, p. 26), nos permitirá chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um dos focos do nosso estudo.

Na primeira aula, aplicamos o questionário – que chamamos de inicial – com o objetivo de conhecer os participantes da pesquisa e sua relação com a literatura, com o curso de Letras, seus interesses profissionais e uma primeira concepção acerca do ensino de literatura. Esse questionário é importante para termos um panorama inicial das perspectivas dos discentes em relação à profissão docente e outras informações que julgamos relevantes, como disciplinas que envolvam literatura e metodologias de ensino cursadas, livros lidos durante o curso de Letras, entre outras questões. Assim, em consonância com nossas referências teóricas que aproximam formação docente, identidade docente e experiências subjetivas, nesse questionário questões relativas a tais fatores apareceram e nos darão informações para a construção da última etapa, os grupos focais.

Além do questionário, constitui parte dos dados recolhidos junto à observação das aulas todas as atividades propostas pela professora que geraram algum produto escrito. Assim, as interações nos fóruns propostos pela docente – que ocorreram via *moodle* da universidade – e atividades como produção de resenhas literárias e de sequências didáticas compõem os dados brutos que se obteve no período da observação. O tratamento desses dados para o planejamento da próxima

etapa – grupos focais – é a etapa em que esta pesquisa se encontra. Assim, os questionários, as observações das aulas e a análise das atividades estão em análise para elaborarmos as questões iniciais que utilizaremos como ponto de partida para os grupos focais.

A opção pelo grupo focal como um método último de coleta de dados deve-se ao fato de podermos apreender mais especificamente desse grupo se as impressões obtidas na observação das aulas e na análise dos projetos e atividades se confirmam nos discursos no momento da discussão proposta pela pesquisadora. Acreditamos que, assim, poderemos obter resultados mais verossímeis e, de certa forma, fazer um cruzamento de dados entre essa e as análises feitas anteriormente. Outra possibilidade que vislumbramos é também contrapor as concepções do grande grupo de discentes e de um grupo menor que talvez tenha maior familiaridade com a literatura, uma vez que optaram por esse recorte em suas propostas ou demonstraram tal interesse. Precisaremos, entretanto, verificar se realmente essa, agora, suposta familiaridade com a literatura realmente existirá nesse grupo. Pistas para tal confirmação serão buscadas no questionário e nos discursos desses futuros docentes ao longo das observações das aulas.

Pretende-se, agora, formar dois grupos focais (GATTI, 2005) com aqueles alunos que demonstraram, em suas respostas ao questionário e nas atividades das disciplinas observadas, interesse pelo ensino de literatura. Mais uma vez, será necessário utilizarmos ferramentas digitais para que as discussões ocorram de maneira remota, respeitando o distanciamento social se, na época da nossa coleta de dados, ele ainda for necessário.

As análises das aulas observadas bem como das interações dos grupos focais serão feitas à luz da análise de discurso (ORLANDI, 2020) em diálogo com o que propõe Foucault (1986, p.146): “O discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”.

Segundo Orlandi (2020), o discurso é objeto sócio-histórico, isto é, não há discurso sem sujeito e, portanto, sem história, memória, ideologia. Nossa análise tem partido desse pressuposto para seguir pistas nas interações dos estudantes do curso de Letras as quais revelem suas concepções acerca do ensino de literatura para o segundo segmento da Educação Básica. Isso porque acreditamos, conforme propõe Orlandi e

Foucault, que os discursos atuais são carregados de discursos anteriores, mesmo que o enunciador não o faça com consciência. Além disso, o que se diz hoje necessariamente cruza-se com o que já foi dito anteriormente por outro sujeito, seja como confirmação ou contestação.

Nesse sentido, mais uma vez justifica-se a análise anterior de questionários pelos quais pretendemos conhecer antecipadamente algumas das ideias, noções que esses estudantes carregam sobre a literatura. Foi necessário, por exemplo, no questionário, apresentar perguntas relativas às memórias desses discentes em relação ao momento em que eles foram alunos da Educação Básica e as suas lembranças relativas às suas experiências literárias nesta época. Outras questões diziam respeito também ao curso de Letras e a presença de disciplinas que possam ter trabalhado o ensino de literatura, a literatura juvenil, entre outros. Por fim, conhecer as experiências pessoais com a literatura, fora do ambiente escolar e acadêmico, também se faz importante para acessarmos essas memórias que podem se fazer presentes em seus discursos no momento das aulas e do grupo de discussão.

Ressalta-se, assim, que consideraremos nas nossas análises o que Orlandi (2020, p. 29) chama de memória discursiva. Segundo a pesquisadora, o discurso compõe-se de dois eixos: o vertical (interdiscurso) que passa pela memória, pela história e, assim pelo já-dito, e o horizontal (intradiscurso), isto é o momentâneo, aquilo que se diz em determinada circunstância, em condições dadas. “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos” (ORLANDI, 2020, p.31).

Essas ideias encontram lugar também no que defende Foucault (1986): os enunciados de um discurso não existem isoladamente, mas o são sempre em relação a outros enunciados dentro de um campo discursivo. Assim, ao utilizar-se da análise do discurso é importante observar que implicações dos discursos passados estão presentes nos discursos enunciados e analisados agora.

Nosso trabalho como analistas desse discurso será, então, de mobilizar conceitos e teorias relativas ao ensino de literatura, ao letramento literário, à escolarização da literatura, à formação do leitor

literário, dentre outros, e compreender como eles aparecem nos discursos dos discentes sujeitos da nossa pesquisa. Destarte, será importante também considerarmos os contextos em que essas interações ocorreram – a sala de aula (mesmo que virtual) e o grupo focal. Isto porque os sentidos que se pretende apreender não estarão, com certeza, somente nas palavras, mas na relação com a exterioridade e as condições de produção do discurso.

Aliando os instrumentos de coleta de dados, acredita-se que será possível obter dados que permitam realizar um estudo descritivo e analítico sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa, identificar as concepções iniciais e como elas evoluem à medida que os sujeitos são expostos às atividades das disciplinas. Para isso, buscaremos evidenciar que fatores das trajetórias pessoais e acadêmicas – escolares e não escolares – e das experiências literárias desses discentes parecem ser definidores das suas concepções acerca do ensino de literatura. Intenciona-se, ainda, compreender as crenças desses discentes em relação à literatura juvenil e às práticas com a leitura literária no Ensino Fundamental II.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

No texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, Soares (2011) discute as formas de apropriação da literatura infanto-juvenil pela escola. Buscando promover também uma reflexão sobre a escolarização, o capítulo “A escolarização do letramento”, do livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Street (2014) faz uma análise do que ele chama de pedagogização do letramento.

Ambos os textos nos levam a pensar no inevitável processo de pedagogização do letramento, da literatura e de outros campos de conhecimentos, mas de forma a refletir como, na maioria das vezes, esse processo ocorre sem critérios eficientes, isto é, sem que focalizem a sua essência.

O processo de escolarização ou pedagogização do letramento literário passa por diversas instâncias: os documentos orientadores nacionais, os projetos pedagógicos locais e de cada escola, o livro

didático, a biblioteca e pelo professor. Assim, pensar esse último como instância última que, na escola, tenta aproximar alunos e literatura levamos a refletir sobre a preparação desse sujeito para o desenvolvimento das práticas que favoreçam o ensino de literatura.

Dessa forma, como apresentado, o foco da investigação, em desenvolvimento, é compreender as concepções de ensino de literatura de estudantes de Letras que podem vir a atuar como professores de literatura na Educação Básica. Para além de conhecer essas concepções, visamos também entender como elas foram constituídas, isto é, quais vivências não escolares e escolares marcam a construção dessas concepções: a família e a leitura em casa, as práticas vivenciadas enquanto alunos da Educação Básica, as disciplinas e reflexões do curso de Letras, experiências profissionais em estágios e/ou pesquisa.

Em um primeiro momento, acompanhamos a disciplina “Fundamentos Metodológicos do ensino de Português: prática do ensino de literatura”, momento em que aplicamos um questionário para apreender um pouco das memórias, da formação escolar, das expectativas em relação ao curso de graduação e, em momento posterior, do perfil familiar desses discentes. Observamos as aulas a fim de conhecer as reflexões propostas na disciplina, única matéria obrigatória ligada ao ensino de literatura presente na grade curricular do curso, e escutar ativamente as falas dos alunos conforme as discussões eram propostas.

A disciplina envolveu discussões a respeito das memórias do ensino de literatura, leitura literária, letramento literário, escolarização da literatura, bibliodiversidade no ensino da literatura, seleção de textos literários e sequências didáticas para aulas de literatura. Os dados gerados nessas aulas e a partir das atividades propostas, como fóruns de discussão, estão em processo de análise.

A próxima etapa da pesquisa, última da coleta de dados, está em elaboração e será aplicada em janeiro de 2022, quando se pretende encontrar com os alunos participantes da pesquisa em dois grupos focais, em pelo menos dois encontros, e discutir pontos que se destacaram tanto nas respostas ao questionário inicial, quanto nas discussões promovidas pela disciplina observada.

Por fim, ressalta-se que compreender a concepção dos discentes

sobre ensino de literatura, sobre a literatura juvenil e a relação dessas concepções com suas trajetórias pessoais, mas, sobretudo, com os percursos acadêmicos trilhados por eles, pode trazer contribuições para se pensar o letramento literário no espaço escolar e gerar dados e reflexões norteadores para trabalhos de formação inicial e continuada de docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. pp. 27-57.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KAGAN, Dona M. Professional growth among preservice and beginning teachers. In: *Review of Educational Research*, v. 62, nº 2, p. 129-169, 1992. DOI: 10.3102/00346543062002129. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543062002129>. Acesso em: 01 jun. 2020.

LAGE, M. M. **Ensino, literatura e formação de professores na educação superior**: retratos e retalhos da realidade mineira. Orientadora: Maria das Graças Rodrigues Paulino. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2010.

LAJOLO, Marisa. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera. **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: Educ, Capes, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Vol. 1, n. 01, ago-dez, 2009. DOI: 10.31639. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MOCKLER, Nicole. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011. DOI: 10.1080/13540602.2011.602059 Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2011.602059>. Acesso em: 14 abr. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (coordenação). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 13-33, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13ª edição. Pontes Editores: Campinas, SP, 2020.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: **Anais do 22º Encontro Nacional da ANPED**. Caxambu:

Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.

PAULINO, Graça. ROSA, Cristina M. (Org.) **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUPel, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Abr. 2004, nº 25, p. 5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRINA, Heliane Maria; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STREET, Brian. What’s new in New Literacy Studies? Current Issues.in **Comparative Education** 5(2). May 12, 2003. Disponível em: <www.tc.columbia.edu/cice/>. Acesso em: 24/07/2019.

STREET, Brian. A escolarização do letramento. In: **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014, pp. 121-44.

A CONSTRUÇÃO DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM COM ADOLESCENTES NAS TRANSIÇÕES ENTRE O ENSINO REMOTO, HÍBRIDO E PRESENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19

Maria Beatriz Pinto
maria.beatriz@letras.uuff.br
Maria Lucia Castanheira
lalucia@gmail.com
Elizabeth Guzzo de Almeida
eguzzoalmeida@gmail.com

Resumo: As reflexões tecidas neste artigo provêm de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Essa pesquisa investigará a construção de oportunidades de aprendizagem de turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental de um colégio de aplicação situado na Zona da Mata de Minas Gerais ao longo das transições entre Ensino Remoto Emergencial, Ensino Híbrido e, possivelmente, Ensino Presencial, ocorridas durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2. Para tanto, tomaremos como ponto de partida as seguintes perguntas: (i) Que relações podem ser estabelecidas entre os diferentes padrões de interação construídos por alunos e professores ao longo do tempo e *affordances* dos diferentes modelos de ensino (remoto, híbrido e presencial) adotados? (ii) Quais implicações esses propiciamentos trazem para a construção de oportunidades de aprendizagem? A pesquisa adota abordagem etnográfica interacional. Neste artigo, discutiremos dois conceitos centrais nas perguntas acima: oportunidades de aprendizagem (TUYAY, JENNINGS E DIXON, 1995; BLOOME *et al*, 2009) e *affordances* (PAIVA, 2011). Dessa forma, visamos elucidar que vínculos podem ser estabelecidos entre os dois conceitos e como as perguntas acima contribuem para criar interpretações bem fundamentadas e teoricamente embasadas acerca da criação de oportunidades de aprendizagem nas turmas participantes deste estudo. Esperamos, ainda, alimentar o diálogo em torno de dimensões importantes para pesquisas que focalizem os percursos construídos por professores nos diferentes modelos de ensino vivenciados ao longo dos últimos meses.

Palavras-chave: Oportunidades de aprendizagem; *affordance*; Ensino Remoto Emergencial; Ensino Híbrido; Ensino Presencial.

INTRODUÇÃO

As reflexões tecidas neste artigo provêm de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Essa pesquisa investigará a construção de oportunidades de aprendizagem em turmas de oitavo ano do Ensino

Fundamental ao longo das transições entre Ensino Remoto Emergencial, Ensino Híbrido e, possivelmente, Ensino Presencial, ocorridas durante a pandemia do vírus SARS-CoV-2. Essas turmas situam-se em um colégio de aplicação situado na Zona da Mata de Minas Gerais. Neste artigo, nos referiremos a esse colégio como Colégio Quati. A investigação será empreendida a partir de abordagem etnográfica interacional, e envolverá a análise de notas de campo, gravações de aula, entrevistas e de artefatos considerados relevantes no quadro da investigação.

Essa pesquisa tem suas origens e questionamentos fortemente vinculados ao momento histórico que a sociedade mundial tem vivenciado desde 2020. No caso do Brasil, mais especificamente, no dia vinte de março desse ano, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, de 2020, reconhecendo a ocorrência de estado de calamidade pública relacionada à pandemia do vírus SARS-CoV-2, uma nova variante de coronavírus altamente transmissível, causadora da doença Covid-19. Para conter a acelerada disseminação dessa variante, a população mundial se viu obrigada a tomar medidas de distanciamento físico, restrição de circulação de pessoas e cuidados reforçados de higiene. Nesse cenário, as comunidades escolares tiveram que suspender aulas presenciais e buscar alternativas para proporcionar de forma remota a continuidade da educação formal, recorrendo a recursos que foram desde material impresso entregue na casa dos alunos a aulas síncronas por meio de plataformas de videoconferência (INEP, 2021). É evidente que esse processo foi permeado pelas vastas desigualdades socioeconômicas, raciais, de gênero e de acesso à tecnologia que demarcam a sociedade brasileira, amplificadas e enfatizadas pela pandemia. Foi nesse contexto que muitos alunos tiveram acesso apenas a materiais impressos devido às dificuldades de conexão à internet, e também que outros alunos permaneceram sem realizar qualquer tipo de atividade impressa ou digital.

Durante esse período de atividades remotas, que, na maioria das instituições de ensino, veio a ser denominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE)³⁶, professores e alunos se viram forçados a lidar com tais desigualdades, frequentemente com pouco ou nenhum apoio de

36 Conferir HODGES *et al* (2020).

políticas públicas para reduzi-las. Além disso, tiveram que encontrar alternativas para o que Green, Skukauskaite e Castanheira (2013, p. 126) sintetizam como “o trabalho complexo de realizações individuais-coletivas que são as identidades, as práticas letradas a vida cotidiana em um grupo social”. Em grande parte dos casos, esses sujeitos apropriaram-se de plataformas de educação online e redes sociais para interagir e criar oportunidades de aprendizagem de acordo com as possibilidades do momento.

No município onde se situa o Colégio Quati, as atividades presenciais nas escolas públicas municipais foram suspensas por meio de decreto publicado pela prefeitura em meados de março de 2020. À época, a suspensão das atividades nas demais escolas da cidade foi recomendada pelo mesmo decreto, mas ainda não era obrigatória. Em setembro, por meio de outro decreto municipal, essa suspensão estendeu-se obrigatoriamente às unidades escolares da rede federal, estadual e privada. No entanto, na universidade federal que o Colégio Quati integra, a suspensão do calendário acadêmico antecedeu a publicação deste último decreto, tendo se estendido de março a setembro de 2020. Vale ressaltar que a suspensão das atividades presenciais da instituição ocorreu em resposta não apenas às recomendações da prefeitura, mas também de seu Comitê de Monitoramento e Orientação de Condutas sobre o Novo Coronavírus. Uma das autoras deste artigo esteve presente, na condição de residente docente de Língua Portuguesa, durante o período de 16 de março de 2020 a 16 de agosto de 2021, vivenciando, portanto, esse processo, do qual temos alguns registros produzidos à época.

Em setembro de 2020, após deliberações internas que duraram meses, as aulas da universidade, incluindo as do Colégio Quati, foram retomadas em regime de Ensino Remoto Emergencial (ERE), havendo também a divulgação de editais para Auxílio Emergencial Temporário e Auxílio Inclusão Digital, a fim de amenizar obstáculos de acesso enfrentados por alunos de baixa renda durante o ERE. Em termos bastante sintéticos, pode-se dizer que a organização geral do ERE no colégio envolveu atividades assíncronas postadas periodicamente na plataforma Moodle pelos professores e encontros síncronos semanais de cada disciplina, os quais podiam ser realizados pelo Google Meet ou

pelo Big Blue Button³⁷ (BBB), a critério de cada professor.

Já em setembro de 2021, a prefeitura formalizou um acordo com o Ministério Público de seu respectivo estado, autorizando o retorno das atividades educacionais presenciais no município, na esteira de outros movimentos de retomada, em certa medida associados ao avanço da campanha de vacinação contra a Covid-19 no Brasil.

A esse momento de transição entre o ERE e o retorno ao ensino presencial, que tem envolvido a combinação e/ou a alternância atividades remotas e presenciais, muitas escolas têm chamado de Ensino Híbrido. É preciso notar, no entanto, que termos como Ensino Híbrido, Aprendizagem híbrida ou hibridização têm sido alvo de disputas e controvérsias. Apenas a título de exemplo, evocamos aqui o sentido com que o termo “Aprendizagem Híbrida” é utilizado no Projeto de Resolução de Diretrizes Nacionais sobre a Aprendizagem Híbrida apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e submetido a consulta popular no momento da produção deste artigo. Nesse documento, a Aprendizagem Híbrida é definida como uma “metodologia flexível de ensino, mediada por tecnologias de informação e comunicação (...)” (CNE, 2021). O relatório que antecede as Diretrizes as enquadra como uma proposta cuja necessidade já era imposta pelas transformações sociais e econômicas mundiais em curso há décadas, e que, no Brasil, teve seu processo de desenvolvimento acelerado pela pandemia. É digno de nota que tanto o relatório como a versão atual da proposta de Diretrizes associam repetidamente a Aprendizagem Híbrida a características como flexibilidade, personalização e potencialização de resultados – termos que, por si só, já poderiam evocar controvérsias e disputas, a depender da perspectiva e do projeto de Educação a partir dos quais são definidos.

No Colégio Quati, que, desde o dia 25 de outubro, tem paulatinamente adotado um modelo de alternância entre atividades virtuais e atividades presenciais, sendo estas últimas facultativas no

37 O Big Blue Button (BBB) é uma plataforma de videoconferência. Trata-se de um *software* livre, o que significa que pode ser executado, copiado, modificado e distribuído pelos usuários, com livre acesso ao código-fonte, sem necessidade de autorização por parte do proprietário.

momento, os documentos institucionais não parecem adotar tal nomenclatura, e fazem referência a uma retomada gradual e escalonada das atividades presenciais. Apesar disso, e sem ignorar as disputas em torno dos conceitos ligados à hibridização do ensino, optaremos por utilizar aqui tal nomenclatura, visto que o termo Ensino Híbrido tem sido recorrente entre os professores e alunos das turmas focalizadas pela pesquisa. Essa escolha consiste numa atitude de alinhamento aos termos e categorias adotados pelos participantes da pesquisa, o que consiste num princípio da pesquisa de abordagem etnográfica (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

A expectativa é que, progressivamente, o tempo de permanência no espaço físico do Colégio Quati seja aumentado, até que se retome totalmente os eventos, atividades e aprendizagem presenciais, uma vez atendidos os critérios especificados no Protocolo de Biossegurança do colégio. A autora deste artigo, que, até agosto de 2021, atuava como residente docente, busca agora estabelecer uma nova relação de colaboração com a escola, na posição de pesquisadora.

A figura abaixo traz uma linha do tempo que sintetiza o percurso do Colégio Quati, no contexto do município onde se encontra, nos anos de 2020 e 2021, tal como apresentado nesta introdução.

Figura 1. Percurso do Colégio Quati em 2020-2021



Fonte: Produzido pelas autoras (2021).

Após tecer esse sucinto panorama das alterações e projeções de modelos de ensino que foram adotados pelo Colégio Quati em resposta aos acontecimentos – muitos deles, trágicos – que marcaram a pandemia do vírus SARS-CoV-2 no Brasil, convidamos o leitor a refletir sobre possíveis implicações que essas sucessivas transformações tiveram ou terão sobre os estudantes das turmas focalizadas pela pesquisa, especialmente no que diz respeito à construção de oportunidades de aprendizagem. Ao longo dos últimos 19 meses, essas turmas de oitavo ano, bem como seus professores, têm buscado alguma continuidade em meio às rupturas do período. Pressupomos que, a cada fase, essas pessoas têm buscado e continuarão a buscar diferentes formas de interagir e de construir oportunidades de aprendizagem, apropriando-se, a seu modo, dos recursos disponíveis no momento. Isso porque, alinhando-nos a uma perspectiva socioconstrucionista da aprendizagem, compreendemos que as oportunidades de aprendizagem e as interações nas quais elas se constituem são construídas pelos sujeitos e apresentam caráter situado, estando imbricadas em múltiplas dimensões contextuais (REX; GREEN; DIXON, 1998; MUNFORD; FRANCO, 2017) – sociais, institucionais, situacionais, espaciais e temporais, entre outras.

Diante desse cenário, a pesquisa em progresso busca responder às seguintes perguntas:

(i) Que relações podem ser estabelecidas entre os diferentes padrões de interação construídos por alunos e professores ao longo do tempo e *affordances* dos diferentes modelos de ensino (remoto, híbrido e presencial) adotados?

(ii) Quais implicações *affordances* dos diferentes modelos de ensino trazem para a construção de oportunidades de aprendizagem?

No início deste texto, afirmamos que nossa pesquisa investiga a construção de oportunidades de aprendizagem de turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental ao longo das transições entre Ensino Remoto Emergencial, Ensino Híbrido e, possivelmente, Ensino Presencial. Tendo em vista que as perguntas apresentadas acima evocam os conceitos de *affordances* e oportunidades de aprendizagem, buscaremos, nas seções a seguir, discuti-los e explicitar as relações que estabelecemos entre eles. Dessa forma, pretendemos promover o diálogo em torno de dimensões importantes para discussões e pesquisas acerca

dos percursos construídos por professores nos diferentes modelos de ensino vivenciados ao longo dos últimos meses, ao mesmo tempo em que elucidamos de que forma as perguntas acima contribuem para criar interpretações bem fundamentadas e teoricamente embasadas acerca da construção de oportunidades de aprendizagem no grupo estudado. Na primeira seção, discutiremos o conceito de oportunidade de aprendizagem, com base em Tuyay, Jennings e Dixon (1995) e Bloome *et al* (2009). Na segunda seção, o conceito de *affordances* aqui adotado será apresentado a partir de Paiva (2010). Ainda na segunda seção, teceremos possíveis relações entre os dois construtos discutidos – *affordances* e oportunidades de aprendizagem.

1 Oportunidades de aprendizagem

Tuyay, Jennings e Dixon (1995) alinham-se à perspectiva socioconstrucionista discutida por Green e Dixon (1993), em que os processos de ensino e aprendizagem são compreendidos como processos comunicativos em que, por sua vez, a linguagem não se limita a um sistema abstrato situado na mente do indivíduo, mas constitui-se simultaneamente como recurso pessoal e processo social, construído por determinado grupo. Em diálogo com esse quadro teórico, as autoras definem oportunidades de aprendizagem da seguinte maneira:

A “oportunidade de aprendizagem” é concebida aqui como um fenômeno interacional, que vai além da apresentação unidirecional de informação. (Quando falamos em informação, assumimos uma visão ampla, que inclui todo o *input* disponível, incluindo mas não se restringindo a “fatos.”) Nós assumimos uma posição socioconstrucionista em que, para aprender, uma pessoa precisa construir sentido a partir da informação que é apresentada. Essa informação pode ser apresentada por um professor, estudante, livro, vídeo ou inúmeros recursos ou “textos”. A informação pode ser disponibilizada em uma variedade de formas, tais como uma constatação, uma questão, um gesto, uma imagem, um sentimento ou uma reação verbal. O aprendiz, então, modifica seu conhecimento já existente, com base em sua interpretação dessa informação. Uma

oportunidade de aprendizagem, então, oferece ao estudante uma chance de interagir com informações e de construir sentido a partir dela – em outras palavras, de fazer as conexões entre seu conhecimento prévio e a incorporação das novas informações. Tal oportunidade pode exigir que o estudante articule pensamento verbal e/ou escrita, de modo a ajudá-lo a construir sentido. Pode ser, por exemplo, “pensar em voz alta” para si mesmo, discutir uma ideia com um grupo de estudantes, ou com outro estudante, ou com um professor, ou um aluno, ou escrever as ideias para si mesmo de formas diferentes (TUYAY, JENNINGS E DIXON, 1995, p. 76).³⁸

As oportunidades de aprendizagem podem configurar-se, portanto, sob diversas maneiras, mas sempre em interação. Não se trata de negar que haja uma dimensão individual na aprendizagem, mas, antes, de assumir que os níveis individual e social estão entrelaçados e constituem-se mutuamente, numa relação dinâmica (GREEN; CASTANHEIRA; YEAGER, 2011). É possível estabelecer uma associação entre a perspectiva social de linguagem adotada por Tuyay,

38 No original: “‘*Opportunity to learn*’ is here conceived as an interactional phenomenon, which extends beyond a unidirectional presentation of information. (When we speak of information, we take a broad view that includes all input available, including but not limited to ‘facts.’) We take a social-constructivist position that, in order to ‘learn’, a person needs to make his or her own sense of the information that is presented. That information might be presented by a teacher, student, book, video, or any number of sources or ‘texts.’ The information might be offered in a variety of forms, such as a statement, question, picture, gesture, feeling, or verbal response. The learner then modifies her existing knowledge based upon her interpretation of this information. An opportunity to learn, then, is one that offers the student a chance to interact with information and to make sense of it – in other words, to make the connections between his or her prior knowledge and the incorporation of the new information. Such an opportunity might require that the student articulate thinking verbally and/or in writing, in order to help him or her make sense. This articulation may be ‘thinking aloud’ to oneself, discussing an idea with a group of students, one other student, or a teacher, or writing the ideas in a variety of forms.” (tradução das autoras)

Jennings e Dixon (1995) e a concepção dialógica de linguagem introduzida por Bakhtin. A propósito, é com base nesta proposta que Bloome *et al* (2009) apresentam sua definição de oportunidades de aprendizagem:

Com o termo oportunidade de aprendizagem, nos referimos a um evento social em que uma ou mais pessoas são posicionadas de forma a adotar e adaptar (a tomar para si) um conjunto de práticas sociais e culturais associadas a domínios acadêmicos (cf. Rex 2006). Acompanhando a discussão de Bakhtin (1981) sobre apropriação, definimos uma oportunidade de aprendizagem como uma oportunidade de tomar para si as narrativas e discursos de outros (BLOOME *et al*, 2009, p. 314).

Os autores ressaltam que as oportunidades de aprendizagem não devem ser confundidas com a aprendizagem em si, uma vez que aquelas são os eventos que possibilitam a aprendizagem. É importante destacar também que, no sentido discutido acima, a noção de apropriação não implica imitação ou reprodução automática, e sim o processo pelo qual uma ou mais pessoas reconstróem para si os recursos disponibilizados socialmente. Mais uma vez, encontramos uma aproximação entre as definições conceituais de Tuyay, Jennings e Dixon (1995) e de Bloome *et al* (2009), pois a necessidade de construir sentido para que a aprendizagem se concretize, abordada pelas autoras na década de noventa, pode ser compreendida também como processo de apropriação, nos termos utilizados pelos autores dos anos 2000.

As conceituações de ambos os grupos de autores proporcionam a compreensão de que as oportunidades de aprendizagem se referem não só àquilo que normalmente se categoriza como conteúdos escolares – por exemplo, normas ortográficas, um conceito matemático ou conhecimento acerca de uma escola artística – mas também ao conhecimento cultural que os membros de um grupo desenvolvem a partir das práticas sociais e culturais que permeiam seu cotidiano, conhecimento este que engloba também formas de agir, interagir e participar na vida do grupo.

Dessa forma, o conceito de oportunidades de aprendizagem, tal

como discutido acima, é um construto com potencial para enriquecer o entendimento de possíveis relações entre os diferentes padrões de interação construídos por alunos e professores ao longo do tempo e *affordances* dos diferentes modelos de ensino (remoto, híbrido e presencial) adotados. Isso porque esse conceito, ao adotar uma caracterização ampla do que conta como informação a ser aprendida (TUYAY, JENNINGS E DIXON, 1995), envolvendo práticas sociais e culturais (BLOOME *et al*, 2009), oferece lentes a partir das quais se pode refletir acerca dos processos de interação – seja ela presencial ou online – estabelecidos entre alunos e professores, bem como das maneiras pelas quais esses processos simultaneamente conformam e são conformados pelas oportunidades de aprendizagem.

Quando assumimos um ponto de vista socioconstrucionista em relação aos processos de aprendizagem, compreendendo que as oportunidades de aprendizagem são criadas de forma situada, local, na interação entre membros de um grupo, ganham relevância dois pontos específicos: esse percurso não se dá de forma absolutamente livre, pois os grupos de pessoas estão entrelaçados a estruturas e processos históricos, institucionais, sociais e econômicos, e precisam construir sua vida possível a partir dos recursos materiais e simbólicos de que dispõem. Existem, portanto, limites e possibilidades, os quais o conceito de *affordance* (PAIVA, 2011) pode nos ajudar a apreender. Na próxima seção, apresentaremos essa formulação e buscaremos precisar de que forma a vinculamos à noção de oportunidades de aprendizagem.

2 *Affordances* e construção de oportunidades de aprendizagem durante a pandemia

O termo “propiciamento” é uma possibilidade de tradução proposta por Paiva (2011) para o conceito de *affordance*, em língua inglesa, cujas origens remontam aos trabalhos de Gibson (1986) na área de ecologia e percepção visual, que investiga as interações dos seres vivos entre si e com o ambiente num ecossistema. O conceito de propiciamento implica a ideia de convite e demanda (GIBSON, 1986 *apud* PAIVA, 2011), possibilidades e restrições.

Essa origem nos dá uma pista sobre a apropriação de tal

formulação pelos estudos sobre aquisição de segunda língua – relacionados, portanto, a processos de aprendizagem, tal como os que nos interessam aqui. Nesse quadro, o conceito passou a ser utilizado por Van Lier (2000 apud PAIVA, 2011) para se referir às relações entre o aprendiz e o mundo físico e social no qual esse insere, com o olhar dirigido ao que esse ambiente possibilita e/ou potencializa ou não, em termos de aprendizagem (PAIVA, 2011). Esse mundo físico e social inclui o ambiente, as condições materiais e também as pessoas. As relações entre o aprendiz e as outras pessoas estarão, é claro, permeada pela linguagem, que faz parte, portanto, desse complexo. Trata-se de refletir sobre a relação entre o sujeito que aprende e as condições do processo de aprendizagem, para além da cognição individual.

Compreendido dessa forma, o construto de propiciamento nos afasta de visões simplistas ou naturalistas sobre aprendizagem, pois entende-se que as condições, possibilidades e limitações envolvidas nesse processo não são as mesmas para todas as pessoas e que, ainda que fossem as mesmas, cada pessoa se relacionaria com esse mundo físico e social de forma diferente. As características desse entorno físico e social pré-configuram limites e possibilidades, mas não se trata de uma concepção determinista, justamente porque reconhece o estabelecimento de relações dinâmicas entre o aprendiz e o mundo ao seu redor. Nesse quadro, os afetos do sujeito e a forma como se relaciona com o objeto de aprendizagem entram em jogo, de forma que a motivação, familiaridade e o interesse por aquilo que se deseja aprender também devem ser levados em consideração.

Paiva (2011) traduz o que disse Van Lier (2008, p. 598) sobre os elos entre propiciamento, ação e aprendizagem:

Enquanto em atividade no ambiente de aprendizagem, o aprendiz detecta propriedades no ambiente que lhe fornecem oportunidades para ações futuras e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Os propiciamentos são descobertos por meio da aprendizagem perceptiva e o uso efetivo dos propiciamentos devem também ser aprendidos. Perceber e fazer uso dos propiciamentos constituem os primeiros passos para o caminho em direção à produção de sentido (VAN LIER,

2008, p. 598, apud PAIVA, 2011).

Quando plataformas digitais e redes sociais se tornam ambiente de aprendizagem ou, mais do que isso, o principal ambiente de aprendizagem compartilhado por um grupo de professores e alunos, torna-se relevante a questão de quais propiciamentos esses diferentes recursos trazem consigo. Surge também a problemática das formas pelas quais os sujeitos se apropriam de tais recursos, da exploração das possibilidades e limites que eles oferecem – processo esse que não se torna menos social, histórico ou interacional por se desenvolver no espaço digital (BLOOME *et al* [no prelo]).

Para exemplificar, de forma bastante simplificada, os propiciamentos de recursos digitais e a forma como as pessoas se relacionam com eles, podemos citar dois espaços de interação: o *chat* do Moodle e o *chat* do WhatsApp. O primeiro não possibilita o envio de mensagens em áudio, ao passo que o segundo, sim. Essa restrição, da parte de um, e possibilidade, da parte de outro, traz implicações para as ações (e interações) que os sujeitos podem desenvolver quando utilizam um ou outro recurso. Não obstante, também devemos notar que os sujeitos podem se apropriar da possibilidade de enviar mensagens de áudio de diferentes maneiras. Podem fazê-lo ou não, e, caso o façam, isso pode se dar formas diferentes, a depender das circunstâncias, de seus propósitos, da pessoa com quem conversam, do horário, daquilo que é considerado apropriado em determinado círculo social e de muitas outras questões.

Sem jamais perder de vista que, quando falamos em oportunidades de aprendizagem, contemplamos a aprendizagem também de padrões interacionais, formas de participação e práticas culturais, não é insensato pressupor que o uso de variados recursos digitais, com os diferentes papéis a eles atribuídos em distintos modelos de ensino (remoto, híbrido ou presencial) trarão implicações para a forma como as oportunidades de aprendizagem são construídas. Isso se dá não apenas pelas diferenças de propiciamentos entre as múltiplas plataformas e redes sociais disponíveis, mas também pelo fato de que os sujeitos não estão se relacionando na presença física uns dos outros. Bloome *et al* ([no prelo], p. 335) asseveram que “para além do acesso, a estrutura e a

natureza da comunicação digital têm influência na construção social e em discurso das relações sociais.”³⁹

Um exemplo interessante mencionado por Bloome e seus colaboradores são as diferentes estratégias que professores e alunos adotam para monitorar as ações uns dos outros, no sentido de entender o que está acontecendo e o que as pessoas estão fazendo a cada momento. Na maioria das plataformas de videoconferência utilizadas pelas escolas, os participantes da chamada, quando habilitam suas câmeras, aparecem dispostos em diversos quadrados ao longo da tela. É difícil apreender o que está acontecendo em todos os quadrados ao mesmo tempo e, para se situar e saber o que os outros estão fazendo, professores e alunos precisam agir de forma diferente do que fariam presencialmente. No caso da sala de aula analisada pelos pesquisadores, era recorrente que os alunos levassem seus trabalhos à frente da câmera, para que a professora soubesse que eles haviam terminado (BLOOME *et al.*, [no prelo]). Outro exemplo interessante mencionado pelos autores nesse estudo é a impossibilidade de estabelecer contato visual nesse formato de interação, o que também tem implicações, pois olhar nos olhos pode ser uma forma pela qual as pessoas estabelecem relações mais próximas.

Em síntese, a sala de aula online proporciona uma gama diferente de *affordances* para a participação e para construir, manter e transformar relações sociais entre os professores e os estudantes, entre os estudantes, e entre aqueles dentro e fora da sala de aula” (BLOOME *et al.*, [no prelo], p. 336).⁴⁰

Os modelos de ensino remoto, híbrido e presencial adotados institucionalmente no Colégio Quati, cuja concretização é construída na interação entre professores e alunos, atribuem diferentes papéis para as

39 No original: “*Beyond access, the structure and nature of digital communication have an influence on the social construction and languaging of social relationships.*” (tradução das autoras)

40 No original: “*In summary, online classroom education provides a different set of affordances for participation and for constructing, maintaining, and changing social relationships between the teacher and the students, among students, and between those in the classroom and those outside of the classroom.*” (tradução das autoras)

atividades e eventos *online* e presenciais. No contexto da pandemia, é preciso atentar, ainda, para formas específicas de organizar as atividades e eventos presenciais (que ocorrem esporadicamente no modelo híbrido e, ao que tudo indica, ocorrerão diariamente no modelo presencial, quando este for implementado): as normas de prevenção adotadas pela escola preveem o uso de máscaras faciais e a distância de dois metros entre as carteiras dos alunos. Os professores também não devem ficar a menos de dois metros de nenhum aluno, e não podem entregar material impresso aos mesmos, de forma a evitar o contágio mediado por objetos. Essa organização também traz limites e possibilidades para a construção de oportunidades de aprendizagem ou, em outras palavras, propiciamentos. Sendo assim, em nível mais amplo, os modelos de ensino adotados também trazem consigo diferentes propiciamentos.

Tendo discutido, na medida em que o escopo desta publicação nos permite, algumas relações possíveis entre os conceitos de oportunidades de aprendizagem e propiciamentos, passaremos, agora, às considerações parciais, com as quais encerraremos este texto.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Na abertura deste artigo, introduzimos o complexo percurso de rupturas e continuidades, marcado por transições entre diferentes modelos de ensino, que os professores e alunos do oitavo ano do Colégio Quati – participantes desta pesquisa – têm enfrentado em vista da pandemia do vírus SARS-CoV-2. Diante do cenário apresentado, colocamos algumas inquietações e perguntas que orientam a pesquisa em desenvolvimento, identificando dois construtos potencialmente enriquecedores para a investigação proposta e, possivelmente, também para outras investigações envolvendo os percursos construídos por professores nos diferentes modelos de ensino vivenciados ao longo dos últimos meses. Esses conceitos são os de oportunidades de aprendizagem (TUYAY; JENNINGS; DIXON, 1995; BLOOME *et al.*, 2009) e de *affordance*, traduzido por Paiva (2011) como “propiciamento”. Propusemo-nos, então, a discutir tais construtos em relação com a pesquisa em desenvolvimento.

Na primeira seção do presente texto, discutimos o conceito de

oportunidades de aprendizagem sob uma perspectiva socioconstrucionista, que concebe a aprendizagem como fenômeno interacional, construído por meio da linguagem, a qual é tida como processo social e dialógico. Enfatizamos que essas oportunidades são construídas localmente por cada grupo, em processos situados no tempo, no espaço e imbricados em múltiplas dimensões contextuais. Nessa discussão, embasamo-nos sobretudo nas conceituações de Tuyay, Jennings e Dixon (1995) e Bloome *et al* (2009).

Na segunda seção, focalizamos a noção de *affordance*, originalmente proposta nas áreas de ecologia e percepção visual e, posteriormente, apropriado pela área de aprendizagem de línguas (VAN LIER apud PAIVA, 2011). Em síntese, afirmamos que *affordances* dizem respeito às possibilidades e restrições presentes na relação entre o aprendiz e o mundo físico e social, observando que tais possibilidades e restrições têm consequências para as oportunidades de aprendizagem às quais o sujeito tem acesso.

É a partir do quadro conceitual discutido neste texto que formulamos as perguntas enunciadas na introdução, as quais retomamos aqui:

(i) Que relações podem ser estabelecidas entre os diferentes padrões de interação construídos por alunos e professores ao longo do tempo e *affordances* dos diferentes modelos de ensino (remoto, híbrido e presencial) adotados?

(ii) Quais implicações *affordances* dos diferentes modelos de ensino trazem para a construção de oportunidades de aprendizagem?

Tendo em vista os diferentes momentos vivenciados pelas turmas participantes da pesquisa, entendemos que as perguntas acima mobilizam conceitos capazes de focalizar os percursos singulares, humanos e criativos traçados por professores e alunos durante os últimos meses do ano de 2021, sem invisibilizar as dimensões sociais, históricas, políticas, econômicas, culturais e institucionais inerentes a todo processo educacional. Esperamos que, ao tomar tais perguntas como ponto de partida para uma investigação de abordagem etnográfica interacional, sejamos capazes de lançar um olhar sensível para o cotidiano construído por esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BLOOME, D.; BEIERLEA, M.; GRIGORENKOB, M.; GOLDMANC, S. Learning over time: uses of intercontextuality, collective memories, and classroom chronotopes in the construction of learning opportunities in a ninth-grade language arts classroom. **Language and Education** v. 23, n. 4, p. 313–334, 2009.

BLOOME, D.; POWER-CARTER, S.; BAKER, D. W.; CASTANHEIRA, M. C.; KIM, M.; ROWE, L. W. **Discourse Analysis of Linguaging and Literacy Events in Educational Settings: A Microethnographic Perspective**. Nova Iorque: Routledge, no prelo.

FRANCO, L. G.; MUNFORD, D. O que conta quando contexto conta: um “olhar sensível ao contexto” sobre a pesquisa em Educação em Ciências. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 1-10. Disponível em <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0190-1.pdf> Acesso em 21 de novembro de 2021.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1986.

GREEN, J.; CASTANHEIRA, M. L.; YEAGER, B. Researching the opportunities for learning for students with learning difficulties in classrooms: an ethnographic perspective. In: WYATT-SMITH, C.; ELKINS, J.; GUNN, S. (Org.). **Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy**. Qwestand: Springer, 2011. p. 49-90.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A Etnografia como uma Lógica de Investigação. [Tradução de Adail Sebastião Rodrigues Júnior e Maria Lúcia Castanheira; revisão de Marcos Bagno], **Educação em Revista**, v. 42, p. 13-79, 2005. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf> Acesso em 13 de maio de 2021.

GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A.; CASTANHEIRA, M. L. Studying the Discursive Construction of Learning Lives for Individuals and the Collective. In: ERSTAD, O.; SEFTON-GREEN, J. **Identity, Community and Learning Lives in the Digital Age**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2013.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>.

INEP. Página disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares>. Acesso em 21 de novembro de 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

REX, L.; GREEN, J.; DIXON, C. What counts when context counts?: The Uncommon 'Common' Language of Literacy Research. **Journal of Literacy Research**, v. 30, n. 3, p. 45- 43, 1998.

TUYAY, S.; JENNINGS, L. DIXON, C. Classroom Discourse and Opportunities to Learn: An Ethnographic Study of Knowledge Construction in a Bilingual Third-Grade Classroom. **Discourse Processes**, v. 19, p. 75-110, 1995.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E AS DINÂMICAS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO:

O caso de um docente da área de educação e ciências em um programa de excelência⁴¹

Paula Aparecida Diniz Gomides
contatopaulagomides@gmail.com
Gilcinei Teodoro Carvalho
gilcineicarvalho@gmail.com

Resumo: Apresentamos, neste texto, os resultados parciais da tese de doutorado em andamento, que aborda as dinâmicas de produção e circulação do conhecimento científico em Programas de Pós-Graduação de excelência. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de cunho etnográfico, inspirado na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos que surgem em consonância aos Novos Estudos do Letramento, considerando que os letramentos são desenvolvidos ao longo do engajamento em práticas sociais, contextualizadas e mediadas por relações de poder. Nossa investigação ocorre durante a pandemia de Covid-19, fato que impactou a geração dos dados, mais especificamente, quanto ao acompanhamento dos participantes e a realização de entrevistas. Debates as considerações parciais dos dados derivados da coleta de dados sobre a rotina de cerca de dois meses de um docente da área de Educação e Ciências em um Programa de Pós-Graduação em Educação avaliado pela CAPES como um curso de excelência. Nossa investigação demonstra que em face de sua vinculação ao curso, o profissional assume cerca de cinco identidades que se complementam e comunicam: professor, orientador, pesquisador/autor, editor e gestor. Nesta oportunidade, comentamos brevemente os processos por meio dos quais, esse profissional se envolve em atividades de produção científica. Entendemos que a legislação brasileira e as tensões internacionais pela globalização do conhecimento influenciam o regimento do curso ao qual o docente é vinculado, condicionando a forma como este se envolve em práticas de letramentos acadêmicos na universidade. Sua produção está, em grande medida, envolta em relações de poder relacionadas ao atendimento às expectativas pela manutenção de determinado nível de produção em periódicos internacionais.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos. Pós-Graduação. Excelência. Internacionalização.

⁴¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 24 de julho de 2020, por meio do CAAE: 27496619.3.0000.5149 e parecer nº 4.173.039.

INTRODUÇÃO

Abordamos os resultados parciais da pesquisa que enfoca a produção e a circulação do conhecimento científico de docentes vinculados a Programas de Pós-Graduação de excelência no Brasil. A *excelência* é atribuída pelas notas 06 ou 07, provenientes da avaliação quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC). A atribuição da nota é realizada por alguns critérios que os Programas devem atingir, significando que estes são equiparados aos Centros de Estudos Internacionais, ou seja, internacionalizados. Um Programa de excelência é também entendido como um Programa que possui qualidade, gerando atratividade no campo acadêmico-científico (CAPES, 2017). Os cursos que alcançam esse patamar, em geral, divulgam esse resultado com destaque em seus *sites*, indicando o protagonismo científico de seus agentes.

O alcance à excelência não é algo simples. Apesar de constituir um objetivo comum entre os cursos nas universidades, dentre os 4.175 Programas avaliados no relatório divulgado em 2017, pelo órgão, apenas 286 alcançaram a nota 6 e 179 a nota 7, correspondendo, ambos, a apenas 11% dos Programas. Em sua maioria, os cursos bem avaliados se encontram nas regiões Sudeste (305) e Sul (101) do país (CAPES, 2017). Há, ainda, outro dado a ser destacado: esses Programas são predominantes em instituições públicas (426), ante às instituições privadas (39). Os quesitos da última avaliação quadrienal versaram sobre a composição do corpo docente, a produção intelectual de discentes, docentes e a inserção social, com diferentes pesos e requisitos estabelecidos pelo órgão, como por exemplo, a medição quantitativa das produções por meio do fator *qualis* dos periódicos em que os trabalhos são divulgados. Com base nesta exposição, é possível compreender que há critérios definidos pelo órgão capazes de legitimar determinado curso nos cenários nacional e internacional. Contudo, nossa indagação parte do entendimento sobre a influência desses na produção científica nacional, considerando as suas repercussões nos programas e nas trajetórias acadêmicas.

Em Macedo e Santos (2020), estabelecemos uma relação entre a

teoria dos campos sociais de Bourdieu (2004) e a forma como a CAPES tem condicionado as políticas implementadas na Pós-Graduação brasileira, tomando como ponto de partida a área da Educação. Entendemos que os critérios de avaliação definidos pela agência são tomados como exigências nos regulamentos dos Programas, tendo em vista que a nota implica não apenas a inserção nacional e internacional, mas também a destinação de recursos financeiros utilizados para a melhoria da infraestrutura dos cursos, pagamento de bolsas de pesquisa e custeio de viagens e eventos acadêmicos. Recentemente, houve um corte de 70% nos Programas cujas notas atribuídas foram 3, 4 ou 5. Os Programas que alcançaram as notas 6 e 7 sofreram um corte menor: 30%⁴².

Buscamos apresentar uma articulação desta problemática, tendo como principal abordagem a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, que considera a produção no âmbito acadêmico-científico como práticas sociais que indexam relações de poder, aspectos culturais e identitários daqueles que produzem. Nossa hipótese é a de que os docentes credenciados em Programas de excelência são influenciados pelas demandas e expectativas nacionais e internacionais por produção, que variam de acordo com as diferentes áreas do conhecimento. Nossa principal questão de pesquisa versa sobre uma reflexão sobre os efeitos da relação trajetória acadêmica *versus* demandas sob a Pós-graduação brasileira no cotidiano de docentes, em relação à produção e circulação do conhecimento científico. Inicialmente, apresentamos as relações entre os letramentos acadêmicos e o que estamos chamando de *campo acadêmico-científico*. Em seguida, debatemos, com base em algumas pesquisas, a problemática envolvida entre a avaliação, as pressões e os condicionantes na produção de pesquisas no Brasil. Finalmente, como exemplificação de um movimento analítico, tecemos algumas considerações sobre uma entrevista realizada com um docente da área de Educação e Ciências.

42 Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-cortas-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1>. Acesso em: 13 nov. 2021.

1 Letramentos acadêmicos e o campo acadêmico-científico

Anunciamos que nossa pesquisa está considerando a inserção universitária em um pilar compreendido entre: ensino, pesquisa e extensão, influenciado pelo Modelo Universitário Humboldtiano ou alemão. De acordo com esse modelo, em contraposição aos modelos francês e norte-americano, a universidade seria dotada de responsabilidades quanto ao desenvolvimento da pesquisa, mas não apenas isso. Seria essencial que as atividades investigativas promovessem também contribuições ao ensino e à formação, em diferentes áreas do conhecimento (PAULA, 2009). Esse modelo perdurou até o início do século XIX, influenciando a criação de diversas universidades no mundo, dentre elas, a tardia universidade brasileira. Por meio da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, o pilar fundante de nossas universidades foi instituído (BRASIL, 1968).

Assim, o que para Bourdieu (2004) seriam dois campos: acadêmico e científico, para nós, no contexto brasileiro, constitui um campo único, tendo em vista a responsabilidade quase integral das universidades na produção da ciência no país. Além disso, conforme já abordamos na introdução, as próprias regulamentações de órgãos de fomento à pesquisa estabelecem que os docentes também produzam, além de lecionarem em cursos de Graduação e Pós-graduação, em prol de um movimento de reflexão sobre a própria prática. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão estão previstas na Constituição Federal, em seu artigo 207, estabelecendo ainda a autonomia didático-científica das instituições (BRASIL, 1988).

Como todos os outros campos sociais descritos por Bourdieu, o campo científico também está sujeito a lutas pelo poder, pela ascensão e pela conservação do poder adquirido ou da transformação do próprio campo. Por essa razão, o autor salienta que, apenas conhecemos verdadeiramente o que fala determinado agente social, se conhecemos sua posição no campo por ele ocupado, remetendo, inclusive, à ideia marxista de condição de classe. Essa ideia diz respeito à forma como o capital científico é distribuído e qual a parcela atribuída a cada agente, o que lhes possibilita, em maior ou menor grau, atuar sobre o campo, como se fossem dotados de uma espécie de crédito científico, que se

configura como sua própria posição e poder. Os diferentes posicionamentos levam à aquisição de diferentes níveis de capital acadêmico-científico, traduzidos em visibilidade, financiamento de pesquisas, parcerias com instituições internacionais, capacidade de influenciar as decisões governamentais, dentre outros.

No que lhe concerne, a perspectiva de letramentos acadêmicos nos auxilia na compreensão das demandas e expectativas geradas por determinadas posições, tendo em vista a definição de meios para o atendimento, em busca da adesão, manutenção ou transformação de regras estabelecidas no campo acadêmico-científico. Os Letramentos Acadêmicos constituem um campo de investigação focado no estudo das diferentes *práticas sociais de letramento* que envolvem determinado campo acadêmico-científico, incluindo os gêneros textuais demandados pelas instituições de ensino superior e/ou que circulam nessas instâncias sociais. As investigações são pautadas em posições ideológicas e epistemológicas que permeiam essa esfera, considerando também a influência identitária das práticas sociais que derivam do vínculo com instituições de ensino superior para estudantes, docentes e demais agentes sociais (LILLIS; SCOTT, 2007).

O entendimento sobre o que está de fato em jogo para os indivíduos nos diferentes contextos, engajados nas práticas sociais, é promovido pela análise de como a linguagem é utilizada nesse processo, podendo ser percebida de três maneiras: i) pelas práticas individuais, buscando compreender o que as pessoas fazem e como usam a linguagem em contextos situados; ii) pelo *habitus* construído no dia a dia, quais as linguagens que imperam em determinados ambientes, o que é feito, por exemplo, com os textos na rotina diária, linguagem predominante em determinadas profissões; e iii) pelo entendimento da linguagem como recurso, que ocorre nas práticas de letramento, relacionando-as às estruturas sociais às quais se relacionam. Além da potencial alteração na prática cotidiana de professores, a busca pela *excelência* tende a promover modificações nos currículos dos cursos (ALTACH; KNIGHT, 2006) e, conseqüentemente, nas práticas de letramento acadêmico, principalmente em relação às políticas linguísticas.

Conforme o documento que viabiliza diretrizes e metas para o

período entre 2011-2020, uma das recomendações é: 5.8.3. “prover as condições para maior domínio da língua inglesa por docentes, pesquisadores e alunos nas IES brasileiras e, por decorrência, oportunizar ambientes de ensino, pesquisa e convivência neste idioma” (COMISSÃO ESPECIAL DE ACOMPANHAMENTO DO PNPG-2011-2020, 2017, p. 22). Essas práticas sociais vão desde os processos de mobilidade bilateral, principalmente aqueles que oportunizam a inserção de professores estrangeiros nas unidades curriculares dos cursos de Pós-graduação brasileiros, criação de redes de pesquisa internacionais, até a publicação em periódicos internacionais de alto fator de impacto em língua inglesa. É pertinente esclarecer que esse reconhecimento, advindo dos processos de internacionalização, se materializa em *rankings* e por resultados de avaliações como a realizada em período quadrienal pela CAPES, conforme já comentamos. “Neste contexto, muitos governos visam aumentar a participação global de seus países na produção científica como um indicador da qualidade acadêmica” (CURRY; LILLIS, 2016, p. 12).

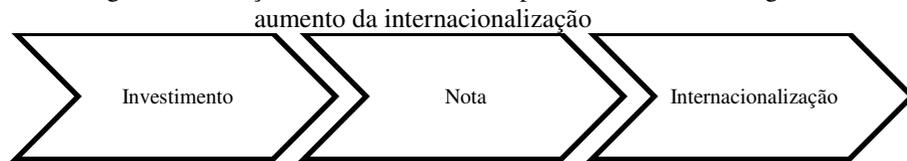
2 Avaliação, pressões e condicionamentos na produção científica brasileira

Nesta seção, passamos a apontar algumas considerações de trabalhos que destacaram as pressões e condicionamentos decorrentes da avaliação de textos escritos na vinculação à Programas de Pós-graduação. Na busca pela melhoria dos índices de excelência nos Programas, é possível perceber que o aumento no investimento financeiro nos cursos viabiliza, diretamente, a melhoria de sua nota nas avaliações posteriores. Essa é a constatação de Mattos, Flach e Melo (2020) ao analisarem a correspondência entre o aumento na destinação de bolsas de pesquisa nas Ciências Sociais entre 1998 e 2016 e seu impacto na produção acadêmico-científica das universidades. No período, foram distribuídas 8. 466 bolsas de estudo no exterior (doutorado, mestrado, pós-doutorado e estágio sênior), com um aumento expressivo no ano de 2013 saltando de 493 em 2012 para 698 em 2013, 971 em 2014, 1119 em 2015 e novamente caindo para 671 em 2016. “[...] se um programa de pós-graduação investir na formação de seu

corpo discente e docente, enviando-os a intercâmbios no exterior, o programa tende a ser melhor avaliado pela Capes” (p. 21).

A pesquisa de Mattos, Flach e Melo (2020) nos encorajou à produção do diagrama abaixo que estabelece essa relação investimento – nota – internacionalização, tendo em vista que este é um processo em fluxo e não circular, uma vez que, apesar de o investimento ser um denominador comum, ele é proporcional à nota.

Figura 1. Diagrama da relação entre o investimento público, a nota dos Programas e o



Fonte: elaborado com base em Mattos, Flach e Melo (2020).

Entendida como uma medição puramente quantitativa, as avaliações da CAPES, por meio da exigência por uma quantidade considerável de produções, que é um dos fatores que pode atestar qualidade ou não de um programa de Pós-graduação, é denominada por muitos autores (TOURINHO; PALHA, 2014; CHAUI, 2001; BIANCHETTI; VALLE, 2014) como uma estimuladora do *produtivismo acadêmico*. Em igual medida, a sobrecarga de trabalho, tendo em vista a acumulação de diferentes papéis como lecionar e realizar pesquisas, pode resultar, para os docentes, em queda da qualidade da produção científica, prejudicando o desenvolvimento da ciência no país, com base na perseguição de determinado número de publicações, mas não prezando, propriamente, pela disseminação e avanço de determinadas fundamentos da pesquisa.

A pesquisa de Ferreira e Santiago (2018) com professores da Universidade Federal Fluminense (UFF) indica insatisfação com o atual modelo avaliativo. Essa insatisfação foi medida considerando a divisão estabelecida pela CAPES por áreas do conhecimento. Nos chama a atenção o nível de satisfação das áreas de Exatas e Naturais (40,7%), em detrimento das áreas Humanas e Sociais (24,3%), podendo essa diferença indicar uma possibilidade de que as primeiras se sintam mais representadas na avaliação, uma vez que os critérios de avaliação podem

se assemelhar aos seus próprios critérios para realização de pesquisas. Outra evidência foi a de que os professores parecem priorizar mais sua atuação na Pós-graduação que na Graduação. Um professor, inclusive, apontou, nesta pesquisa, que, em muitos casos, a atuação na graduação é vista como um castigo. “Segundo este professor, o que ocorre hoje é que devido às exigências do produtivismo e tantas outras questões, o professor tem que privilegiar a pós-graduação e acaba meio que abandonando a graduação” (FERREIRA; SANTIAGO, 2018, p. 1287).

De acordo com as autoras, entendendo a vinculação em Programas como atividades com maior valor simbólico em relação aos cursos de Graduação, os professores se comprometem, sobremaneira, com as atividades de pesquisa e publicação, tornando difícil a conciliação entre as atividades de ensino e pesquisa. O docente, condicionado a também se tornar pesquisador, passa a se dedicar mais ao âmbito da pesquisa, estabelecendo estratégias de ascensão ao seu campo social, conforme os quesitos avaliativos, entendendo que esse posicionamento seria mais valorizado, em termos de visibilidade, legitimidade e alcance, que a docência. Os Programas parecem centrar suas políticas nas tabelas de avaliação da CAPES, o que influencia na autonomia universitária.

Ressaltamos, finalizando essa seção, que o investimento financeiro é essencial para a continuidade das atividades acadêmico-científicas nas universidades brasileiras. São as universidades públicas as instituições que mais produzem ciência em nosso país e esse fator deve ser valorizado. Ao contrário disso, há um desestímulo, principalmente no período pandêmico (2020-2021), impactando cerca de 70 mil pesquisadores, com cortes que afetam diretamente as 69 universidades do país⁴³. O crescimento de Programas é notável, mas as prerrogativas para a manutenção dos vínculos, bem como as mudanças na forma como a avaliação é realizada a cada quadriênio e também as transformações na avaliação de periódicos científicos condicionam e representam uma sobrecarga de trabalho aos docentes, que nem sempre

43 Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-podera-impactar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2021.

resulta em pesquisas de qualidade. Somos um país que produz muito e, mesmo assim, suas pesquisas são pouco citadas. A seguir debatemos os efeitos dessa influência no cotidiano profissional de um docente da área de Educação e Ciências.

3 Produção científica e trajetórias acadêmicas: o caso de Lúcio

Desenvolvemos, ao longo de dois meses em 2021, o acompanhamento de um docente credenciado a um Programa de Pós-Graduação de excelência da área de Educação. Com o pseudônimo Lúcio, vinculado à linha de pesquisa de Educação e Ciências, este docente foi entrevistado de forma *online* pela plataforma *Skype* no dia 03 de fevereiro deste ano. Buscamos, nesta oportunidade, compreender um pouco de sua trajetória acadêmica e as demandas decorrentes desta vinculação. Ante ao curto espaço, neste trabalho, comentamos brevemente alguns pontos debatidos nesta entrevista. Contudo, salientamos que a vinculação requer que Lúcio assuma diferentes papéis ao longo do exercício da docência tais como: professor, orientador, pesquisador/autor, editor e gestor. Entendemos que essas funções indexam identidades intercambiáveis.

Ao traçar uma definição sobre sua trajetória acadêmica, Lúcio inicia indicando que realizou o curso de licenciatura em Ciências Biológicas e, ao longo da formação, se envolveu em atividades de pesquisa e docência. Após compreender que suas predileções se afinavam mais à docência que à atuação técnica em sua área, Lúcio passou a desenvolver projetos junto à Faculdade de Educação da universidade em que estudou, vindo a alcançar a aprovação no mestrado em Educação. Para ele, neste momento, a busca pelo mestrado viria como uma forma de aperfeiçoamento de suas habilidades enquanto professor. Mas, ao longo do curso, ele percebe que uma das exigências para permanecer no curso e alcançar o doutorado, posteriormente, seria a participação em atividades de pesquisa.

Segundo Lúcio, já na condição de professor universitário, ao ser vinculado ao Programa de Pós-Graduação, ele foi informado sobre um determinado ritmo de publicações a serem atendidas por cada docente, segundo os critérios de avaliação que garantem o credenciamento e a sua

renovação. A informação recebida foi que, em três anos, ele deveria comprovar cerca de quatro publicações em revistas *qualis* A1 ou A2. Este fato estabeleceu o que ele deveria fazer, entendendo que não era necessário apenas que sua vinculação fosse oficializada, mas, além disso, ele deveria manter um certo nível de produção científica. Contudo, no cenário atual, ele acredita não ser mais esta a regra a ser seguida, já que os docentes, de modo geral, estão vivendo uma constante expectativa de publicação em periódicos estrangeiros, como uma forma de melhor articular suas produções, em face às rápidas e diferentes mudanças na avaliação nacional dos periódicos. Esse horizonte, segundo ele, tornaria mais difícil cumprir a mesma quantidade estipulada em sua entrada. Conforme aponta, as publicações em periódicos estrangeiros são mais complexas, por diferentes fatores, mas principalmente em decorrência da língua e, em geral, os artigos com frequência retornam para correções.

Por essa razão, há até uma preocupação sobre quais dados selecionar para a realização das publicações, tendo em vista o atendimento a essa demanda por produção acadêmico-científica. Questões relacionadas à utilização de dados e incapacidade de sua reutilização em novas produções impedem, em muitos casos, que um certo ineditismo seja atendido. Em suma, ao não ter explicitadas as regras do *jogo* (BOURDIEU, 2004), Lúcio afirma seguir essas expectativas ainda sem compreender se a CAPES analisará as especificidades da área da Educação ou se a subordinará às mesmas regras impostas às áreas tidas como das ciências duras, fato que contradiz avaliações com um enfoque nas especificidades de cada área do conhecimento, com comitês específicos que analisam cada área em particular.

Mais especificamente, conforme nos indica Lúcio, uma das formas de atender a essa expectativa por produção é a realização de parcerias, no processo de pesquisa. Destacamos que, ao se referir à produção científica, com frequência, há referência a uma rede colaborativa, que vem se formando desde quando cursava a licenciatura em Biologia, com sua orientadora, rede intensificada com a entrada no mestrado e que perdura atualmente. Além da publicação em conjunto com sua ex-orientadora no mestrado e no doutorado, Lúcio também

produz com uma antiga colega da Pós-Graduação e em colaboração com os integrantes de um Grupo de Pesquisa no qual ele atua. No momento de nossa entrevista, este professor estava envolvido na produção de quatro artigos em parceria, além da editoração de livros financiados por órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ao se reconhecer como um indivíduo que transitou entre duas áreas diferentes: a Educação, área de humanidades e a Biologia, entendida como uma área mais técnica, Lúcio demonstra proximidades e distanciamentos entre ambas, indicando que no trânsito entre a Graduação e a Pós-graduação, foi necessário um processo de socialização em práticas de letramentos acadêmicos típicas das humanidades. Além disso, Lúcio também comenta que a entrada na Pós-graduação como orientador demandou um ‘aprender a orientar’, até então não demandado a ele, por meio do qual o espelhamento na forma como Daniela, sua ex-orientadora trabalhava, foi fundamental. Sobre a produção científica, alocamos um breve trecho da entrevista de Lúcio, na qual questionamos sobre o impacto sofrido pela pandemia de Covid-19:

.../ a coisa da minha produção (++) como está' então (+) na verdade eu tô muito mais preocupado que (++) do que:: ((risos)) do que (++) assi::m ((olha para cima)) vamos dizer (++) é:: eu tô ocupado e preocupado melhor/ uma resposta melhor ((se ajeita na cadeira, se aproximando da câmera)) por que" ocupado porque a gente tá escrevendo né' ((gesticula com as mãos)) o tempo todo (+) orientando e etecetera e tal e preocupado por que (+) porque a (+) acompanhando né' essa (+) essa questão da da/ dos índices né' de produção e tal' que que eu percebo' então assi::m quando eu tava no mestrado' (+) meu sonho era publicar um artigo A1 ((gesticula com as mãos)) A1 ou A2 (++) né' ((sorri)) então (+) assim no::ssa (+) um A1 ou A2 ((gesticula com as mãos)) que legal (++) né' e aí fomo né' foi publica::ndo (+) fazen/ publicou coisa do mestra::do do doutora::do e pa pa pa (+) aí aí/ lá no meu doutorado falaram olha (+) o qualis vai mudar (+) aí eu' ai meu Deus (+) e agora" e ta:: aí mudou o qualis (+) aí/ mudou não né' tá na/ nessa transição (+) da mudança e aí eu já falei ((gesticula com as mãos)) nossa (+) algumas revistas que

eram (++) A1 passaram pra (++) A4 enfim (+) na na/ na minha área (+) aqui no Brasil só tem uma A1 ago::ra ((se ajeita na cadeira e se aproxima da câmera)) (ENTREVISTA LÚCIO, 03 de fevereiro de 2021, com duração total de 56min28seg, recorte 33:55-35:08)44.

O trecho transcrito evidencia que a atuação docente enseja diferentes preocupações. Em face da demanda pela docência e também pela produção científica, Lúcio demonstra seus anseios perante as mudanças anunciadas em relação à avaliação da produção acadêmico-científica. Essas preocupações são legítimas, uma vez que é necessário, para a manutenção do vínculo, o atendimento à determinada expectativa por produção. Conforme aponta, o fato é problemático, já que as limitações, em termos de publicações, no Brasil, são muitas, e, atualmente, por exemplo, há apenas uma revista classificada como *qualis A1* em sua área específica. Ao mesmo tempo, Lúcio acredita haver diferenças entre a preocupação em se publicar em periódicos brasileiros e periódicos estrangeiros, considerando que, no Brasil, alguns autores são indicados pelas áreas como basilares. Para publicar em outros países, os autores basilares, em outros países, devem ser abordados nos textos. Nesse sentido, faz-se necessário um conhecimento, para além da produção da área no país de origem do pesquisador.

A classificação *qualis* determina uma dada pontuação atribuída aos pesquisadores nas avaliações da CAPES. Quando Lúcio indica que só há uma revista *qualis A1* no Brasil, ele está também indicando que sua capacidade produtiva está limitada, já que as revistas, em geral, restringem a publicação recorrente, criando uma janela temporal de cerca de dois anos entre uma produção e outra. Ou seja, se publicar neste periódico agora, Lúcio apenas poderá submeter textos novamente em dois anos. Em decorrência deste fato, a procura por periódicos internacionais é estimulada. A aceitação das exigências dos órgãos de fomento é, de acordo com Chauí (2001), um impasse para o alcance de recursos financeiros que viabilizem a prática científica, em face aos próprios critérios, típicos do trabalho intelectual. Estaria aí um grave

44 A convenção utilizada nas transcrições foi feita com base em Marcuschi (1999).

problema em relação à influência de organismos externos à autonomia universitária:

Com relação às agências públicas de financiamento de pesquisas: tendência das universidades a interiorizar as regras fixadas pelas agências, não distinguindo entre os critérios de financiamento (que dependem da lógica própria às agências) e os critérios de pesquisas (que dependem da lógica própria ao trabalho intelectual). Isso transparece, por exemplo, na fixação dos prazos para dissertações e teses, as universidades agora impondo aos seus pesquisadores os prazos determinados pelas agências de financiamento. Ou, então, no uso de critérios das agências para determinar e avaliar a produção universitária. Em suma, as universidades, de modo próprio, abdicam de sua autonomia para determinar e fixar suas próprias regras quanto à pesquisa e à docência (CHAUÍ, 2001, pp. 39-40).

É substancial o debate sobre o condicionamento da carreira docente à promoção de pesquisas. Santos (2001, p. 12), em concordância com Bourdieu (2004) ressalta o “valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e pelo prestígio que confere aos docentes bem-sucedidos nesse campo”. Contudo, “pesquisar e ensinar são atividades distintas” (SANTOS, 2001, p. 15). Ou seja, esperar que um professor com vinculação recente a um Programa de Pós-graduação adira tão facilmente e instantaneamente às práticas científicas é desconsiderar que os letramentos acadêmico-científicos são sociais e envoltos em campos de poder. Como demonstramos anteriormente, o desejo em *se tornar pesquisador* não é algo que envolveu Lúcio na entrada na Pós-graduação, como também assevera Ludke (2001). Havia nele, para além deste desejo, a vontade em se tornar um *professor melhor*, como muito se acredita, tendo em vista a formação de professores críticos e reflexivos sobre a própria prática, capaz de ser promovida nas instituições universitárias.

Este desejo implica, inclusive, uma discussão na qual não podemos nos enveredar, em decorrência do espaço neste texto, mas que considera a baixa valorização dos professores em nível de magistério,

com poucos recursos destinados à educação pública e poucas oportunidades para a progressão na carreira. Em muitos casos, o recebimento de bolsas de pesquisa ou a aquisição de um cargo no Ensino Superior, futuramente, é o que move os recém-formados à Pós-graduação. “Na base do problema está a própria situação do magistério, pouco valorizado em termos de remuneração e condições de trabalho, assim como de carreira, pouco atraente para jovens em formação, em todos os níveis e sistemas de ensino” (LUDKE, 2001, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política de internacionalização das universidades representa oportunidades e desafios que se transformam em condicionantes na esfera acadêmica, determinando a forma como seus agentes agem e reagem entre si e em relação a outros elementos, durante a construção de suas trajetórias. Pensar em uma educação global é pensar em uma equiparação da educação superior a determinados parâmetros, considerados hoje como internacionais. Nosso país é adepto dessa equiparação e possui estratégias próprias de avaliação e acompanhamento, que são realizadas pela CAPES, atualmente em períodos quadrienais. Importante salientar que para os cursos de Pós-graduação, a avaliação qualitativa e quantitativa, expressa em notas, é responsável por determinar a abertura de cursos ou novas vagas, valores de financiamento e também pela equiparação a programas de excelência e qualidade.

Assim, em maior ou menor grau, é possível considerar que a vinculação a um Programa de Pós-Graduação, mesmo que não seja um Programa considerado como excelente, pressupõe também a aceitação a determinadas normas, expressas pelo curso, que visam a superar ou a manter o *status* atual. Algumas regras estabelecidas nos documentos de orientação das políticas dos cursos corroboram para este entendimento, considerando que estabelecer certo fluxo de produção científica, parcerias internacionais e oferecimento de aulas e demais atividades acadêmico-científicas em uma língua estrangeira (em geral, a língua inglesa), já pressupõe uma adesão às políticas nacionais de avaliação. Nesse sentido, entendemos que essas políticas de avaliação, para o

fomento da Pós-Graduação no Brasil, condicionam as práticas de letramentos acadêmicos, encaradas pelos docentes que, dada sua vinculação, assumem identidades multifacetadas em suas rotinas.

Quando consideramos que a avaliação ‘nota sete’, segundo a métrica da CAPES, é sinônimo de qualidade e excelência, pensamos também que diferentes estratégias são desenvolvidas pelos docentes/pesquisadores para desenvolverem atividades que sejam condizentes com as políticas de avaliação dos cursos. Sendo assim, a atenção de Lúcio às mudanças na avaliação, bem como o estabelecimento de redes de pesquisa, considerando a publicação em periódicos internacionais, são decisões que demonstram certa tendência ao atendimento às diferentes expectativas geradas por essas avaliações. Conforme aponta Knight (2010), a internacionalização assume diferentes significados para diferentes atores sociais. Entendemos que, no caso em tela, mesmo que outras sejam as demandas que tornam um curso internacionalizado como o oferecimento de aulas em língua inglesa, por exemplo, as publicações em periódicos reconhecidos ainda se torna uma prática mais valorizada. Apesar disso, essa forma de socialização científica encontra obstáculos quando os pesquisadores não têm como claras as regras do jogo, considerando as diferentes modificações pelas quais sofreram as avaliações quadrienais, ao longo do tempo, as avaliações dos periódicos e também a recente notícia acerca de uma priorização do fator H, conforme comenta Lúcio.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. **Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior:** motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, México, v. 28, n. 112, p. 13-39, 2006.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo Acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio:** avaliação políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 89-110. 2014

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica

do campo científico. Tradução de Denise Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação quadrienal em números.** 2017. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Avalia%C3%A7%C3%A3o_Quadrienal_em_n%C3%BAmeros.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

CURRY, M. J.; LILLIS, T. M. Estratégias e táticas na produção do conhecimento acadêmico por pesquisadores multilíngues, p. 11-65. In: FIAD, R. S. **Letramentos Acadêmicos: contextos, práticas e percepções.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COMISSÃO ESPECIAL DE ACOMPANHAMENTO DO PNPG-2011-2020. **CAPES, Relatório Final.** Brasília. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/231117-relatorio-pnpg-final-2016-cs-pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FERREIRA, C. G.; SANTIAGO, J. S. Considerações sobre o sistema CAPES de avaliação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 1274-1294. 2018.

KNIGHT, J. Internationalisation: Key concepts and Elements. In: EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. **Internationalisation of European Higher Education**. Berlin: Raabe, 2010.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, 4(1) pp. 5–32, 2007.

LUDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa, pp. 27-54. In.: ANDRÉ, M (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus. 2001.

MACEDO, M. do S. A. N.; SANTOS, P. A. D. G. C. Internacionalização e colonialidade do saber na produção científica do Brasil. **Debates em Educação**, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10087>. Acesso em: 13 nov. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática. 1999.

MATTOS, L. K. de; FLACH, L.; MELO, P. A. de. Políticas educacionais de bolsas para o ensino superior, internacionalização e avaliação da pós-graduação brasileira: Um estudo com regressão em painel. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 85, 2020.

PAULA, M. de F. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JHz4fHXBbzRXz3Xnk4VVrSw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa, pp. 11-26. In.: ANDRÉ, M (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus. 2001.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. das D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, nº 2, artigo 5, Rio de Janeiro, p. 270-283. 2014.

MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO AMBIENTE ESCOLAR:

Baixa visão em foco

Rodrigo Aparecido Estevão
rodriguespenseroso@hotmail.com

Celia Abicalil Belmiro
celiaabicalil@gmail.com

Josiley Francisco de Souza
josiley8@yahoo.com.br

Resumo: A Educação Inclusiva, como uma modalidade de ensino, propõe uma educação para todos, num único espaço, no qual a literatura pode contribuir para a garantia da acessibilidade, participação e aprendizagem. Este texto apresenta a pesquisa de mestrado em andamento, intitulada Práticas de mediação de leitura literária: Contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte, cujo objetivo geral é compreender as práticas dos mediadores de leitura literária em turmas de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte. Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos, o artigo apoia-se na abordagem do Letramento literário (PAULINO, 1999); da Literatura infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007); da Oralidade (ZUMTHOR, 2010); da Mediação de Leitura Literária (REYES, 2014) e Baixa Visão (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Por conseguinte, vem sendo utilizada uma abordagem metodológica qualitativa, mediante a observação das práticas de leitura literária realizadas durante as aulas e coleta de dados por meio do recurso audiovisual e registro no diário de campo, além de entrevistas semiestruturadas com mediadores de leitura. As expectativas vão ao encontro do desenvolvimento de práticas adequadas de escolarização da literatura, por meio de recursos e estratégias acessíveis voltados à contação e leitura de histórias, dentre outras atividades que auxiliem na construção do letramento literário. Quanto ao tratamento e interpretação das informações coletadas, amparam-se na análise de discurso e na análise de conteúdo.

Palavras-chave: Mediadores de leitura literária; Educação Infantil; Baixa visão; Letramento literário; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Na última década, no Brasil, é possível observar o crescente número de matrícula de crianças com deficiência no ensino regular e público. Entretanto, notam-se, também, muitas barreiras de acessibilidade para que essas crianças permaneçam nas instituições

escolares, usufruindo das condições adequadas de acesso para uma aprendizagem em sua plenitude.

No ambiente escolar, a natureza heterogênea dos sujeitos solicita políticas públicas que garantam equidade a todos.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 16).

Apesar das conquistas e avanços, o sistema educacional ainda enfrenta impasses e retrocessos para garantir o acesso, a permanência, a interação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, em escolas públicas do nosso país, configurando-se como um processo de inclusão parcial. Possivelmente, em função de resquícios históricos de caráter assistencialista de algumas instituições especializadas, onde as crianças viviam à margem do conhecimento formal, optava-se, quase que exclusivamente, pela socialização e recreação, negligenciando-se o processo de escolarização.

Em contrapartida, desde a década de 80, difunde-se o Modelo Social de Deficiência que preconiza a diminuição das barreiras de acessibilidade, dentre elas: as atitudinais, as comunicacionais e as arquitetônicas, para que os indivíduos possam ter maiores oportunidades de romper os obstáculos encontrados e tenham uma interação no mundo com o máximo de autonomia possível.

Além das dificuldades observadas no âmbito social da deficiência, convém mencionar que há também na literatura dificuldades em relação à legitimação da linguagem literária capaz de construir experiências estéticas, desenvolvendo o senso crítico e a imaginação criativa. Isso se deve, em grande medida, à sobreposição da cultura adulta em relação à cultura da infância, explicitando uma relação de poder que, em muitos casos, coloca as crianças em situação de inviabilização social.

Lajolo e Zilberman (2007) defendem que isso pode nos remeter ao período antes do século XVIII, cujo texto literário era escrito para

adultos e crianças, sem distinção. Posteriormente, a criança começa a ser pensada como indivíduo, no entanto, ainda com o discurso dominante do adulto projetado nos personagens infantis das narrativas. As autoras revelam também que, historicamente, a literatura infantil no Brasil servia para beneficiar ideologicamente a elite colonizadora, com o objetivo de inculcar nas crianças “lições de civismo, patriotismo, brasilidade, sugerida e sublinhada pela alusão a episódios e heróis brasileiros e pela exaltação da natureza” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 33), sendo as obras similares às europeias, isto é, remetendo aos vestígios do processo de colonização brasileira. E a escola, é claro, tinha um papel fundamental no processo de escolarizar a literatura, moldar comportamentos e controlar pensamentos. Entretanto, o conceito de escolarização da literatura pode variar a favor ou contra a própria literatura.

A partir da década de 1920, lembram as autoras, com a proposta modernista, a visão a respeito da literatura e de várias outras linguagens artísticas passa a ganhar certa notoriedade e autonomia intelectual, surgindo, com isso, novas maneira de conceber e lidar com a arte. No campo da literatura, sobretudo a infantil, inicia-se um novo cenário de estímulo à leitura e à formação do leitor, mesmo que ainda fortemente marcada pela escolarização inadequada da literatura, conforme evoca Magda Soares.

É importante ressaltar que, para além do texto literário escrito, marcado pela cultura eurocêntrica, há a literatura oral consolidada e praticada, há milênios, em comunidades de culturas tradicionais, como as ameríndias e indígenas. Suas narrativas são transmitidas oralmente, em que o órgão fonador não é o único a se expressar, visto que a presença do corpo legitima o uso da voz por meio da materialização dos movimentos corporais produzidos nos cantos pelos narradores.

A esse respeito, Zumthor (2010, p. 14) esclarece que “um corpo que fale está aí representado pela voz que dele emana, a parte mais suave deste corpo e a menos limitada, pois ela ultrapassa, em sua dimensão acústica muito variável, permitindo todos os jogos”, o que amplia, desse modo, as possibilidades de transmissão das narrativas orais, ultrapassando as dimensões do tempo e do espaço.

Vale ressaltar que a oralidade e a escrita, enquanto modalidades

constituintes da língua, colaboram no processo do letramento e do letramento literário. Paulino (1999) esclarece que “o letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1999, p. 16).

A pesquisa, cujo contexto está sendo apresentado aqui, aborda o processo do letramento literário junto a crianças com deficiência visual (DV), na escola regular, ao interagirem com crianças videntes, ou seja, aquelas que possuem o sentido da visão preservado. Além disso, aprofunda o tema das práticas da mediação de leitura dos mediadores junto a crianças com deficiência visual (DV), fazendo, assim, um recorte diante das demais deficiências sensoriais.

Na escola, as práticas de leitura podem ocorrer em vários espaços, instâncias e serem mediadas por vários atores. Para Reyes (2014) que é especialista em literatura para a infância, um mediador de leitura é um leitor que se caracteriza pela sensibilidade de envolver-se pelo universo dos livros e sente prazer em compartilhá-los com outras pessoas, além de criar “rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores [...]”.

Frente às questões apresentadas, a pesquisa Práticas de mediação de leitura literária: Contribuições no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência visual em EMEIs de Belo Horizonte, tem-se voltado a compreender as práticas dos mediadores de leitura literária em turmas de crianças com deficiência visual em Escolas Municipais da Educação Infantil – EMEIs - de Belo Horizonte. Foi selecionada uma turma de 5 anos, em que há uma criança com baixa visão, proveniente de estrabismo convergente desde o nascimento, com apresentação de hemorragia retiniana bilateral aos 6 meses de idade, com agravamento da sua condição, de acordo com laudo médico recente.

Dentre os objetivos específicos dessa pesquisa, figuram-se: refletir acerca da prática leitora no processo de letramento e formação de leitores literários; entender como a criança com deficiência visual se relaciona com a leitura realizada pelos mediadores de leitura literária; analisar recursos e estratégias de acessibilidade utilizados nas atividades de leitura literária e identificar os limites e avanços no processo de letramento literário por meio da literatura infantil num contexto

inclusivo.

Por conseguinte, vem sendo utilizada uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, mediante a observação das práticas de leitura literária realizadas durante as aulas e entrevistas semiestruturadas com os mediadores de leitura, direção, pais e criança com Baixa Visão – BV, num cenário de pandemia pelo coronavírus.

Em se tratando da coleta de dados, estão sendo utilizados recursos de som, vídeo e imagem, bem como diário de campo do pesquisador; quanto ao tratamento e interpretação das informações coletadas, tomaram-se os procedimentos da análise de conteúdo e da análise de discurso.

1 Baixa visão e o público escolar

Os sujeitos com baixa visão utilizam os sentidos remanescentes para se comunicar, além da visão residual que lhes compete. O conceito de baixa visão, conseqüentemente, permite melhor compreender o público alvo da pesquisa:

Baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura. É o que se verifica, por exemplo, no albinismo, falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

Desse modo, é importante ressaltar a necessidade dos estímulos externos, inclusive com o uso de recursos de acessibilidade específicos, especialmente no âmbito da mediação de leitura literária.

No caso de crianças com deficiência visual (cegueira e baixa visão), a adaptação e/ou elaboração de recursos e estratégias acessíveis de leitura literária, valorizando os sentidos remanescentes ou

estimulando a visão residual, fazem parte de um processo de inclusão escolar, e de uma vontade social de superar as exclusões históricas sofridas por esses sujeitos.

A criança “deficiente visual” cresce e se desenvolve de forma semelhante àquelas pessoas que enxergam devido ao crescimento ser sequencial e as etapas poderem ser identificadas. Porém, apresenta diferenças, cada criança se desenvolve de acordo com seu ritmo e potencialidades, apesar de sua limitação visual. Ainda assim, as semelhanças entre as crianças são maiores que as diferenças (SCHOLL, 1993 apud MACHADO, 2003, p. 23).

A partir da premissa da similaridade entre a fase de desenvolvimento da criança com deficiência visual e a criança normovisual, estimular as potencialidades de cada uma delas é o mais apropriado, a fim de assegurar o maior nível de autonomia em relação às tarefas do cotidiano, dentre elas, a interação com a literatura.

Sasaki (2010, p. 35) aponta que “autonomia é a condição de domínio do ambiente físico e social, preservando ao máximo a privacidade e a dignidade da pessoa que a exerce”. Essa autonomia perpassa pela valorização das particularidades e especificidades do processo de aprendizagem das crianças com deficiência visual, no que tange ao desenvolvimento de atividades voltadas à literatura infantil, valorizando os elementos táteis, olfativos, gustativos e auditivos/sonoros, que aparecem nas manifestações artísticas, de modo geral.

Nessa perspectiva, a literatura infantil, enquanto fruição artística para crianças com deficiência visual, carece de estratégias específicas para tornar o texto literário acessível a elas. De acordo com Jakobson (2003), a tradução intersemiótica ou transmutação ocorre pela transposição de linguagens diferentes ou sistemas de signos distintos, como, por exemplo, signos verbais em visuais, sonoros, ou vice-versa, como é o caso de um livro para filme, também chamada adaptação. Ou ainda, a mudança de objetos linguísticos em imagem, música em dança, texto escrito em teatro, música em pintura.

Um recurso metodológico que utiliza a tradução intersemiótica e de suma importância na interação do cego com o mundo, inclusive com o universo da literatura, é o da audiodescrição:

um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais [...]; eventos turísticos, esportivos, pedagógicos e científicos, tais como aulas, seminários, congressos, palestras, feiras e outros, por meio de informação sonora, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 11).

Em nível nacional e internacional, já há livros com cheiro (smelly books), som (noisy books) e sabores, pop-up, bem como livros-dobradura, todos apropriados ao público infantil, porém com baixo acesso, em função do alto custo. Nesses livros, os recursos e estratégias de acessibilidade utilizados para representar cenários, personagens, objetos de cena, dentre outros elementos estruturais das narrativas associam a parte ao todo, para oferecer maior acessibilidade da criança cega ou com baixa visão à obra literária. Isso, aliado ao uso de aspectos vocais e sonoros numa leitura dramática, modificando timbre (fonte sonora), intensidade (fraco/forte), altura (agudo/grave), duração (curto/longo), volume (alto/baixo), pode possibilitar um ambiente mais apropriado à interpretação por qualquer criança, independente de deficiência ou não.

O ambiente virtual é também bastante utilizado pelas pessoas com deficiência visual e carece de recursos e estratégias acessíveis para o uso eficiente. Contudo, para que a pessoa com deficiência visual tenha acesso adequado ao universo digital, é necessário o uso da Tecnologia Assistiva - TA - que é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Por meio da TA, a oferta de condições acessíveis se amplia

diante do sujeito com deficiência, coadunando com o seu objetivo de “romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele” – salienta Bersch (2017, p. 12). Isso se aplica também ao uso de recursos de acessibilidade ao computador.

No caso específico da deficiência visual, é necessário observar que há recursos ao processo de aprendizagem que se estendem ao letramento literário e formação do leitor. O uso em computadores de softwares, como: DOSVOX, MACDAISY, NVDA, que funcionam como leitores de tela, além de outras funções e, mais especificamente na baixa visão, o uso de ampliadores de tela, dentre eles: Magic e ZoomText, lupa eletrônica, lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monoculares e telescópios, iluminação, recursos para leitura e para escrita (contrastes e ampliações), lápis 5B ou 6B, canetas de pontas porosas e pincel atômico preto ou azul escuro; pauta ampliada. Ademais, para ambos os casos, há programas de leitores de tela para dispositivos móveis (smartphones e tablets), como: Talkback e Voice Over.

Nessa direção, na seção seguinte, serão abordados os procedimentos metodológicos adotados no campo de pesquisa e relatadas algumas observações realizadas.

2 Sobre o campo de pesquisa

Previamente, foi realizado um levantamento das EMEIs com crianças com cegueira e baixa visão, tendo o auxílio da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial – DEID/SMED, que também autorizou a realização da pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A pesquisa de campo principiou-se em junho de 2021, semanalmente, por meio da observação das práticas escolares e registro em diário de campo, em vídeo e áudio, numa EMEI da cidade de Belo Horizonte. Foram feitos contatos com a direção, coordenação, professores, funcionários, pais e alunos da turma, para uma conversa de esclarecimento sobre a pesquisa e distribuição/coleta das autorizações para realizar a pesquisa. O processo de reorganização da escola do modo

remoto para o presencial foi posto em ação de forma que grupos pequenos de crianças, denominados “bolhas”, eram compostos por 8 a 10 crianças em cada turma, devido aos protocolos para inibir o contágio pelo coronavírus: delimitação espacial e distanciamento; uso de máscara e álcool em gel; higienização frequente de utensílios e brinquedos, dentre outros.

Na segunda quinzena do mês de outubro/2021, esses subgrupos de cada turma se fundiram, pelo declínio significativo da taxa de incidência da doença na cidade, além da oferta das 2 doses da vacina às pessoas maiores de 18 anos, inclusive os profissionais da educação. Além disso, a professora regente que acompanhava o grupo inicial foi substituída, tendo agora a presença de outra professora regente e uma professora de apoio. Nesse momento, foi selecionada uma criança de 5 anos, com baixa visão, em função do número limitado de crianças com as características necessárias para a pesquisa.

No geral, nesse período de observação, devido à troca de professora, ficaram evidentes 2 maneiras de mediação de leitura: a leitura expressiva e a contação de história com o uso de objetos, notando, desse modo, formas distintas de performances e apropriação das narrativas pelas professoras.

Concomitantemente a essa mesma época de aglutinação dos grupos, a oftalmologista da criança com baixa visão emitiu uma lista de orientações à escola quanto a novos procedimentos e à oferta de recursos não-ópticos, para que se tenha um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A especialista informou também que a utilização de óculos e lupas não são indicados, por enquanto, uma vez que a criança não tem desenvolvimento cognitivo necessário para a utilização dos mesmos.

Dentre os procedimentos indicados pela médica, destacam-se: atividades envolvendo desenhos com cores fortes e contornos bem definidos com canetas de ponta grossa; material escrito com melhor contraste (preto no branco, azul no amarelo); ao ser usado vídeos e cartazes, devem ser verificados se a criança consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processados, além do melhor posicionamento dela na sala de aula (posição e ângulo para o docente, quadro, colegas).

Nessa perspectiva, a parceria entre educação e saúde é de suma importância para que haja um melhor prognóstico no desenvolvimento escolar dessa criança com baixa visão, tendo em vista a diminuição das barreiras impostas pelo mundo que foi projetado e idealizado por/para pessoas sem uma deficiência aparente.

Em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa, estão sendo realizadas entrevistas, tematizando a literatura e a infância, a mediação de leitura literária na escola, a deficiência visual e a inclusão escolar, com professoras e coordenadora pedagógica que vem realizando um trabalho de mediação de leitura literária nos espaços escolares, diretora, pais e a criança com baixa visão, que serão transcritos e tratados em oportunidade posterior.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Vale destacar que a literatura – um direito universal, conforme lembra Antônio Candido – promove a ampliação da experiência de mundo, pertencimento, identidade e afetividade. Para isso, é fundamental uma escolarização adequada da literatura, que garanta o encontro com o exercício artístico com a palavra. Quando consideramos as crianças com DV, torna-se fundamental atentar para o uso de recursos e estratégias acessíveis para a apresentação da literatura, podendo, assim, ampliar suas percepções sensorial, espacial, criativa e imaginativa.

Nesse sentido, tem sido possível observar, durante a pesquisa de campo, a expressão da vontade das profissionais de educação para a oferta de uma escolarização acessível e disponibilidade ao diálogo, em prol de uma educação mais plena, que atenda às necessidades específicas de cada criança, inclusive aquela com deficiência visual, para o exercício da equidade nos espaços escolares.

Vale a pena esclarecer que as sugestões, materiais e cursos disponibilizados às profissionais da educação durante a pesquisa de campo foram/são no intuito de auxiliá-las no trabalho com criança DV, considerando, assim, um comportamento ético perante as especificidades e particularidades dessa criança. Dessa maneira, é relevante concordar com Rios (2006) que defende que a

ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que apontam para a necessidade de reconhecimento do outro. Afirmamos que fazemos isso no cotidiano de nossas relações, mas, se observarmos bem, com muita frequência deixamos de fazê-lo. Passamos pelas pessoas como se não existissem, deixamos de ouvir o que nos dizem, vamos adiante com o nosso discurso, sem considerar a palavra, as ideias e os sentimentos dos outros (RIOS, 2006, p. 83).

No decorrer da observação das práticas de mediação de leitura literária pelas professoras, nota-se o cuidado delas em escolher livros, cujas narrativas possuem letras em caixa alta e com fontes grandes, imagens amplas e imponentes, sendo algumas delas com texturas, além de livros pop-up, contribuindo, desse modo, para a estimulação tátil e visual da criança com baixa visão. Ademais, observa-se também, como desdobramento dessas ações, momentos do reconto oral das histórias pelas crianças.

Apesar disso, faz-se necessário, nos espaços escolares, o desenvolvimento de outros recursos e estratégias de acessibilidade às crianças com deficiência visual, por meio de estudos e ações que promovam práticas educativas mais inclusivas, garantindo, assim, o direito à permanência e aprendizagem dessas crianças no ensino regular.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva. –

Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/Tecnologia%20Assistiva%20CAT.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MACHADO, Edileine Vieira. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. *In*: MOTA, Maria da G. Batista. (Org.). **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf. Acessado em: 13 nov. 2021.

MOTTA, Livia Maria Vieira de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. *In*: MOTTA, Livia Maria Vieira de Mello. (Org.); ROMEU FILHO, Paulo. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/audio_desc.pdf. Acesso: 20 nov. 2021.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. *In*: 22º Encontro Nacional da ANPED, 1999, Caxambu. **Anais do 22º Encontro Nacional da ANPED**. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/medi>

adores-de-leitura. Acesso em: 18 nov. 2021

RIOS, Terezinha Azeredo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. **Psicologia em Revista** - Belo Horizonte - v. 12 - n. 19 - p. 80-86 - jun. 2006.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: MEC, SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Adriano Clayton da. **Repensando a imagem: o visual e o verbal em tradução**. Orientadora: Maria Viviane do Amaral Veras. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2019.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS NO SUPORTE DIGITAL POR CRIANÇAS DE 8 A 10 ANOS PROVENIENTES DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS

Rodrigo Vieira Rezende
rodrigovieira@edu.pbh.gov.br
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
icrisfrade@gmail.com

Resumo: a pesquisa investigou produções de textos multimodais em dispositivos digitais e o uso dos modos e recursos semióticos por crianças provenientes de duas escolas públicas. Perguntas-chave orientaram a pesquisa: como as crianças, estudantes de escola pública, utilizam e mobilizam diferentes recursos semióticos para a construção de significados na produção de textos multimodais em sua prática social e nas atividades propostas na pesquisa? Qual é o lugar do modo escrito nas produções de textos multimodais? A investigação dialoga com estudos sobre a cultura escrita digital, letramento como prática social e multimodalidade. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e o desenvolvimento aconteceu durante a pandemia da Covid-19. Ocorreram entrevistas virtuais com 7 pais e 20 crianças; produções sugeridas de textos digitais, acompanhadas virtualmente em tempo real. Os principais resultados: 90% das crianças produzem textos multimodais; 80% possuem aparelho próprio de *smartphone*. Este acesso digital não é automaticamente convertido em processos plenos de produção de textos, existindo fatores limitantes: baixo acesso a diferentes dispositivos digitais e baixa qualidade, limitando o uso de vários recursos semióticos; o controle social dos pais. Apesar disso, demonstrou-se a disposição das crianças à experimentação de vários modos semióticos. Embora a materialidade do suporte digital influencie, tal processo é atravessado por outros fatores como o conteúdo; o tipo e gênero textual; o destinatário; as influências das plataformas digitais e valores e representações sobre a cultura escrita. O processo de produção de textos multimodais amplia a capacidade de expressão e oportunidades de atuação das crianças sobre o mundo.

Palavras-chave: Cultura escrita digital; Letramento digital; Multimodalidade; Produção de textos multimodais; Crianças.

INTRODUÇÃO

A cultura digital contemporânea tem como uma de suas características o uso de ferramentas digitais que possibilitam inúmeras práticas comunicativas e consequente influência sobre a cultura escrita e a linguagem. A comunicação rápida e a internet agem sobre grande parte

das práticas cotidianas, permitindo conexões e o uso da escrita em ambientes mediados pelo computador e outros suportes como *smartphones* e *tablets*. Este fenômeno nos leva a pensar na cultura escrita permeada pelas tecnologias digitais, especificamente uma cultura escrita digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018). Frade (2005) nos informa sobre pesquisas que buscaram analisar transformações ocorridas nas práticas de leitura e escrita, problematizando mudanças nos textos em aspectos materiais que os suportam e a caracterização de novos gêneros textuais no hipertexto, além de funções inauguradas pelas novas práticas do uso do computador.

Para a delimitação do problema de pesquisa, percorremos o seguinte caminho. Carla Coscarelli afirma que “letramento digital, hipertextualidade e multimodalidade não são mais novidade” (COSCARELLI, 2016, p. 11) e que, nos ambientes digitais, “as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014, p. 182). Nesse sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos um conceito ampliado de texto, que não se resume ao texto escrito (KRESS, 2005; ROJO, 2014). O ambiente digital e suas ferramentas ampliam as oportunidades de criar significados por meio de novas possibilidades de produções de textos multimodais. Jewitt (2005), ao problematizar a escrita nas telas, sugere que estas são conjuntos multimodais complexos de imagem, som, animação e outros modos de representação e comunicação. O modo escrito nem sempre será o modo central e o seu significado deverá ser compreendido em relação aos demais.

Nesse sentido, consideramos que seja emergente a pesquisa sobre a produção de textos multimodais, sobretudo por crianças em processo de consolidação da alfabetização. Todo esse cenário nos incentivou a procurar entender as práticas multimodais das crianças, os usos e significados de tais produções, tomando como referência a multimodalidade, os modos e mídias específicos, em determinados contextos sociais e culturais. O objeto nos impõe algumas questões: como crianças, estudantes de escola pública municipal de Belo Horizonte/MG, dos anos iniciais do ensino fundamental, utilizam e mobilizam diferentes recursos semióticos para a construção de

significados na produção de textos multimodais em sua prática social e nas atividades propostas na pesquisa? Qual é o lugar do modo escrita nas produções de textos multimodais dessas crianças? Assim, nossa pesquisa buscou compreender aspectos da cultura escrita quando os participantes estão inseridos nos ambientes digitais, com foco na produção de textos multimodais.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as produções de textos multimodais em dispositivos digitais e o uso dos modos e recursos semióticos por crianças dos anos iniciais provenientes de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG. Segundo nossas indagações, elegemos aprofundar em alguns objetivos específicos: a) Identificar e analisar as práticas sociais de produção textual com o uso de tecnologias digitais vivenciadas pelas crianças e demais práticas multimodais; b) Analisar como as crianças utilizam modos e recursos semióticos na produção de textos propostos; e c) Identificar e analisar como as crianças mobilizam o modo semiótico escrita em relação aos outros modos na produção de textos multimodais propostos.

Portanto, de modo geral, têm crescido as pesquisas que investigam o uso de dispositivos digitais como suporte de leitura e escrita e sobre a cultura escrita digital. No entanto, constatam-se poucas pesquisas que tomam as crianças como participantes, especialmente de escola pública em um centro urbano, sobre produções de textos multimodais, sendo essas as possibilidades de investigação que buscamos contemplar com a presente pesquisa.

1 Fundamentação teórica

Esta pesquisa é permeada por estudos sobre a cultura escrita digital, termo que se “refere a diferentes práticas, objetos, conhecimentos, comportamentos, hábitos, valores e linguagens mobilizados nas práticas de leitura e escrita no suporte digital” (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018, p. 61). A perspectiva do letramento como prática social também é considerada, o que implica em rejeitar uma visão do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, abrindo espaço para entender o letramento como uma prática ideológica, em meio a relações de poder embutidas em significados e práticas culturais

específicas (STREET, 2014). Estudos sobre a multimodalidade nos informam que os textos são sempre vistos como multimodais e o termo escrita já não é mais sinônimo de texto e nem o único modo de representação (KRESS; BEZEMER, 2009). Jewitt (2005), ao problematizar a escrita nas telas, sugere que estas são conjuntos multimodais complexos de imagem, som, animação e outros modos de representação e comunicação. Com base nestes referenciais, a análise das práticas de leitura e escrita são ampliadas.

2 Percorso metodológico

A investigação ocorreu com base na abordagem qualitativa de pesquisa em educação e todo o levantamento de dados foi realizado durante a situação de pandemia da COVID-19. Os instrumentos de coleta foram entrevistas virtuais com 20 crianças e 7 pais, além de produções de textos manuscritos e digitais realizados pelas crianças em momentos síncronos e assíncronos. As crianças participantes são provenientes de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG e possuíam as seguintes idades: quatro crianças com 8 anos, quatorze com 9 anos e duas com 10 anos. Após todos os processos de levantamento de dados da pesquisa, realizamos as análises com base no referencial da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016). A seguir apresentamos em resumo o desenvolvimento da pesquisa e suas fases.

Quadro 1. Panorama geral de desenvolvimento da pesquisa

Panorama geral de desenvolvimento da pesquisa				
Fases	Participantes	Forma	Instrumentos de coleta	Dados
1 Entrevistas com as crianças	20	Individual	Entrevista	23:51:08 de gravações
2 Produção manuscrita	Desenho	16	Individual	Propostas de produção de desenhos e textos
	Prevenção contra a Covid-19	16		
	Retextualização A vaca que botou um ovo	16		
3 Produção digital	Prevenção contra a Covid-19	17	Individual ou em grupo	* Acompanhamento síncrono de produção de texto
	Retextualização A vaca que botou um ovo	15		* Observação * Entrevista
4 Entrevistas com crianças ativas em redes sociais	7	Individual	Entrevista	01:49:57 de gravações
5 Entrevistas com pais	7	Individual	Entrevista	02:23:02 de gravações

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3 Apresentação de alguns dados

Com os dados coletados em entrevistas com as crianças e com alguns pais, foi possível identificar e analisar as práticas sociais de produção textual com o uso de tecnologias digitais vivenciadas por elas e demais práticas multimodais. Com o acompanhamento em tempo real do processo de produção de textos propostos no decorrer da pesquisa foi possível analisar como as crianças utilizam modos e recursos semióticos. Com as entrevistas e com as produções de textos realizadas pelas crianças, identificamos e analisamos como mobilizam o modo semiótico escrita em relação aos outros modos na produção de textos multimodais.

Assim, com as lentes teóricas da cultura escrita digital (FRADE; ARAÚJO; GLÓRIA, 2018), do letramento como prática social (STREET, 2014), do letramento digital (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014), da multimodalidade (KRESS; BEZEMER, 2009) e produção de textos (VAL; FRADE; BENFICA, 2018), unidas a um percurso metodológico dentro das condições concretas impostas pela pandemia da Covid-19, podemos afirmar que foi possível responder os problemas de pesquisa elaborados, conforme as principais conclusões que passamos a descrever a seguir. Foram revelados vários aspectos que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa, qual seja, a produção de textos multimodais.

Um primeiro aspecto é a cultura digital como um traço característico da cultura infantil contemporânea. Isso se expressa tanto na presença dos artefatos digitais nas mais tenras idades, como ficou evidenciado, quanto nas possibilidades de observações de familiares em práticas sociais digitais de produção de textos multimodais. Outro aspecto importante é sobre o acesso das crianças aos dispositivos digitais e oportunidades para a produção textual. Chamou a atenção o fato de que as crianças participantes, com idade de 8 a 10 anos, estudantes de escola pública, possuem um amplo acesso a dispositivos digitais, sendo que 80% possuem o próprio aparelho de *smartphone*. Certamente esse número tem relação com o fato de que 90% dessas crianças estejam envolvidas em produções de textos multimodais, particularmente em plataformas de redes sociais.

No entanto, esse considerável acesso digital não é automaticamente convertido em processos amplos e plenos, ou seja, existem dimensões que limitam as produções de textos multimodais dessas crianças. Um fator limitante é que nem todas as crianças possuem acesso a diversos dispositivos digitais em que seria possível produzir textos multimodais. Por exemplo, o computador está presente em 50% dos domicílios dos participantes e com um baixíssimo uso. Quando o acesso ocorre, é de forma compartilhada com outros familiares. Portanto, experiências de produção de texto são limitadas aos *smartphones* em sua maioria. Um segundo fator que limita é a baixa qualidade dos dispositivos digitais usados por algumas crianças. Existem falas das crianças relatando impedimentos nos processos de produção textual, pois

os aparelhos estavam estragados e, quando não, ficavam “travando” muito, principalmente com a tentativa de uso de outros modos semióticos diferentes da escrita.

Outro fator limitante é o controle social exercido pelos pais/responsáveis pelas crianças. Boa parte dos processos de produção de textos multimodais destas crianças ocorrem em redes sociais que não permitem o uso por menores de dezoito anos, portanto, dependem de um adulto para garantir o acesso a essas plataformas. Os pais apontam receios aos riscos das atividades online na internet e assim criam estratégias para permitir ou proibir o uso pelas crianças. Atualmente, o envolvimento das crianças com as telas é motivo de grandes debates na sociedade. Dialogar sobre o tempo de uso, uso de forma crítica das redes sociais, a importância das experiências e brincadeiras não digitais, os riscos de segurança e a exposição das crianças à publicidade são temas urgentes e necessários. As preocupações das famílias são legítimas, cabendo ao poder público implementar políticas e fomentar junto à sociedade e instituições educativas a busca de caminhos para solucionar esta preocupação. Portanto, embora justificado o controle social dos pais, essas limitações interferem diretamente nas oportunidades plenas e autônomas das crianças, atingindo assim suas experiências de produções de textos multimodais.

Um outro aspecto que nossa pesquisa revelou foi sobre as práticas sociais em torno de textos multimodais em que as crianças estão envolvidas e como isso influencia nos processos de produção de textos. As crianças estão envolvidas em práticas multimodais de diferentes tipologias como lazer e divertimento, comunicação, criatividade e informação e aprendizagem. Ficou demonstrado que crianças de 8 a 10 anos possuem uma prática digital ativa, não se limitando a um consumo passivo em que só assistem “filmes” e jogam “joguinhos”, o que por si só não teria nenhum problema. Porém, a atuação dessas crianças vai além e seu interesse passa pelo uso das ferramentas de pesquisa para resolver situações, escolares e não escolares; participação, por meios digitais, de formações religiosas como catequese; pesquisas por interesses individuais como saber sobre a N.A.S.A.⁴⁵; uso de tutoriais do

⁴⁵ *National Aeronautics and Space Administration*. Tradução dos autores:

YouTube para aprender sobre como fazer maquiagem e as unhas, bem como aprender a cozinhar e a tocar violino. É provável que a forma como as crianças estão consumindo textos atualmente influencie o modo como elas produzem textos. Assim, também é provável que essa atuação ativa com práticas sociais diversificadas constitua novos contextos e sejam influências sociais e culturais para seus processos de produção de texto.

Apesar dessa expressiva prática digital multimodal, um outro aspecto foi revelado pela pesquisa, qual seja, algumas percepções e representações que as crianças possuem sobre a leitura e escrita no suporte digital. A primeira delas é que o ambiente digital não é inicialmente reconhecido por elas como um ambiente de escrita, embora todas as crianças participantes da pesquisa utilizem algum tipo de dispositivo digital para alguma prática de escrita. Uma segunda percepção é de que os textos multimodais não sejam classificados como textos pela maioria das crianças. Somente quando possuem uma grande quantidade do modo semiótico escrita, é que consideram aquela composição como um texto. Por fim, tanto crianças quanto alguns pais possuem uma percepção que atribui um valor inferiorizado às práticas no suporte digital, incluindo a de produções de textos multimodais. Acreditamos que essas três percepções estejam ligadas ao peso e valor que a instituição escolar representa quando se fala de leitura e escrita. Boa parte da prática de escrita dessas crianças ocorre de forma manuscrita e no papel, sendo ligada às atividades escolares, seja em casa ou na própria escola. Na escola também, ficou evidenciado que não faz parte da prática escolar o trabalho com textos nos suportes digitais, incluindo as composições de textos multimodais. Ainda é forte a visão que para ser considerado como aprendizado precisa passar pela chancela do conhecimento escolar. Portanto, as percepções e um valor inferiorizado dado para as práticas sociais digitais podem interferir em uma maior ou menor exploração e oportunidades para a produção de textos multimodais pelas crianças.

Ao analisar como as crianças utilizam as possibilidades e limitações de vários recursos semióticos na produção de textos, a

Administração Nacional da Aeronáutica e do Espaço.

pesquisa também nos trouxe interessantes aspectos.

Um primeiro aspecto relaciona-se com a alfabetização digital (FRADE, 2005). Ao acompanhar sincronicamente as produções de textos, foi possível constatar que as crianças possuíam domínio em relação a gestos e comportamentos para a produção de textos multimodais. No entanto, esse domínio não é igual entre as crianças. Embora tenham sido observados interessantes momentos de utilização de vários sistemas de representação, aqueles que possuem mais acesso digital não detêm competências de tudo, mas por óbvio, possuem mais habilidades do que aqueles com menor acesso digital. Portanto, o grau de alfabetização digital é um aspecto que interfere nas composições textuais multimodais das crianças.

Nas duas propostas de produção de textos realizadas pelas crianças, “Proteção contra o coronavírus” e retextualização de “A vaca que botou um ovo”, importantes observações foram feitas. De maneira geral, ficou demonstrada uma grande disposição das crianças à experimentação de vários modos semióticos. Pode-se afirmar que buscaram explorar as possibilidades e limitações dos modos e recursos e que aproveitaram as oportunidades semióticas. E isso passa, em primeiro lugar, por perceber o impacto da materialidade do suporte digital nos processos de produção de textos. Hoje, a ideia de produzir textos foi ampliada pelo ambiente digital, tanto pela forma com novos e diferentes gestos para se produzir, diferentes dos gestos para se produzir no papel e com lápis, quanto pelas possibilidades facilitadas para o emprego de diversos modos e recursos semióticos.

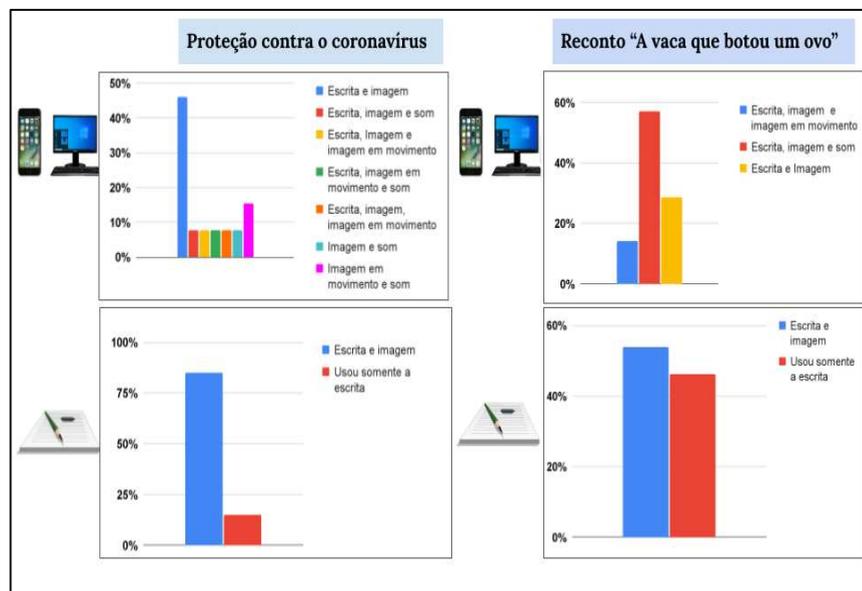
Quadro 2. Modos semióticos presentes nas produções de texto das crianças

Proteção contra o coronavírus					Reconto “A vaca que botou um ovo”				
Das 13 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:					Das 7 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:				
10	10	5	6	7	7	1	4		
Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som	Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som		
77%	77%	38%	46%	100%	100%	14%	57%		
Das 13 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:					Das 13 produções, os seguintes modos semióticos apareceram em:				
13	11			13	7				
Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som	Escrita	Imagem	Imagem em movimento	Som		
100%	85%			100%	54%				

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Tais afirmações podem ser evidenciadas nas produções digitais das crianças em que a escrita, imagem, imagem em movimento e sons foram utilizados na produção de sentidos. Nenhum texto é monomodal e o uso de diversos modos semióticos é próprio da comunicação humana. Apesar disso, o suporte digital propiciou o uso de forma facilitada (sem desconsiderar os limites de alfabetização digital), na medida em que, em todas as produções digitais, foram integrados no mínimo dois modos semióticos, entre os quatro referidos que optamos em dar destaque. O modo escrita ainda possui um lugar de relevo, conforme abordaremos a seguir. O modo imagem, muito presente nas produções, em sua maioria, cumpriu a função de complementar/reafirmar a informação que o modo escrita já apresentava. Mas também houve interessantes produções que trouxeram o uso da imagem, por si só, ampliando as informações e significados. A imagem em movimento e sons estão presentes em várias produções e o seu uso ocorreu de forma intencional pelas crianças e não em função de eventual limitação de alguma criança na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Quadro 3. Os modos semióticos integrados na mesma produção de texto



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Toda esta análise precisa ser feita considerando o lugar que o modo semiótico escrita ainda ocupa nas produções dos textos multimodais das crianças. É um lugar de destaque com presença em 93% dos textos produzidos e um lugar de preponderância na intenção de produção de sentidos. Apesar de o suporte digital permitir uma maior visibilidade para os outros modos semióticos e uma tendência à mudança no uso da escrita, esse modo ainda possui um valor social muito forte para as crianças. É emblemática a desistência de Diones em realizar sua produção gravando sua voz em função do receio de acharem que ele não sabia escrever; também a decisão de Natasha ao usar o modo escrita na prevenção contra o coronavírus com a justificativa de que “coisas sérias se faz por escrito”. Na tela, a escrita também ocupa um lugar mais dinâmico e com as possibilidades de vários efeitos e recursos.

Portanto, embora a materialidade do suporte influencie muito, outras questões são levadas em conta pelas crianças no momento de

produzir os textos multimodais. A facilidade e oportunidade no uso não são mecanicamente convertidas no uso de diversos modos semióticos. Assim, concluímos que no cumprimento dos objetivos comunicacionais das crianças, o processo de produção de textos multimodais também é atravessado por outros fatores como a temática/conteúdo; o tipo e gênero textual; o destinatário; as influências das plataformas digitais moldando tal processo; a alfabetização digital; representações e valores sobre a cultura escrita e o valor social da escrita. A seguir é possível observar três produções digitais, a primeira é de Ana Camila, a segunda é de Elen e Viviane e a terceira é de Antônio, Saulo e Thales.

Quadro 4. Produções digitais de algumas crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2021).⁴⁶

Também foi possível concluir que as crianças orquestraram os modos semióticos de forma intencional e não aleatória. Tudo isso são conhecimentos e capacidades que as crianças em fase de consolidação do processo de alfabetização já possuem, fruto de suas experiências comunicativas anteriores. Certamente muitas dessas experiências são escolares, mas a pesquisa demonstra que o contexto não escolar ainda tem sido o principal local de desenvolvimento da alfabetização digital, do letramento digital e particularmente das produções de textos

⁴⁶ 1 - Clique no link para ver o texto de Ana Camila: <https://bit.ly/3FjwbCN>. 2- Clique no link para ver o texto de Elen e Viviane: <https://bit.ly/320BZCL>. 3- Clique no link para ver o texto de Antônio, Saulo e Thales: encurtador.com.br/apJZ9

multimodais no suporte digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação ativa das crianças nas produções de textos multimodais no suporte digital foi analisada em uma perspectiva mais ampla, a das mudanças que ocorrem no mundo da comunicação, tanto no âmbito social quanto no tecnológico. Conforme Kress (2005), trata-se de uma reestruturação de poder em termos do exercício das representações e comunicações em que as tecnologias da escrita estão vinculadas a essas mudanças. Isso significa que se relativizou a lógica de poucos comunicando para muitos, abrindo caminhos para que todos possam publicar para todos, graças a algumas mudanças, entre elas as mudanças tecnológicas ligadas à difusão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (KRESS, 2005). Em nossas análises, é evidente que tais mudanças não ocorrem de forma natural. Seria uma ingenuidade acreditar que todos detêm poder para comunicar a partir do momento que têm acesso a estas tecnologias, desconsiderando traços marcantes de desigualdades de classe, raça e gênero. Apesar disso, para Kress (2005), “os potenciais dessas tecnologias envolvem uma mudança social radical, uma redistribuição do poder semiótico, o poder de criar e difundir significados”⁴⁷ (KRESS, 2005, p. 25, tradução nossa). Nossa pesquisa foi capaz de demonstrar que crianças de escola pública de um centro urbano estão envolvidas nas mudanças na comunicação e na paisagem semiótica.

Percebemos isso porque não enxergamos as crianças como seres passivos e como vítimas das tecnologias digitais. Nosso olhar de pesquisa foi em busca de perceber que a produção de textos multimodais representa uma ampliação da capacidade de comunicação das crianças na medida que aumentam a sua capacidade de expressão no mundo. Constatou-se que parte considerável das práticas de leitura e escrita das crianças estão limitadas ao modo semiótico escrita, ligada à escola e no suporte papel. Muitas vezes a mobilização da linguagem é limitada a

⁴⁷ “(...) los potenciales de estas tecnologías implican un cambio social radical, una redistribución del poder semiótico, el poder de crear y difundir significados”.

práticas artificiais no espaço escolar. O suporte digital abriu possibilidades para ressignificar as práticas de leitura e escrita, conforme concluímos na pesquisa. Interessante notar que, diante de uma paisagem comunicacional em que o modo semiótico escrita ainda exerce um domínio e uma supervalorização, em muitos casos, tem sido por meio das práticas multimodais e explorando os demais modos semióticos que ocorre o envolvimento das crianças em práticas de leitura e escrita com participação, interação e colaboração entre os sujeitos, especialmente após o advento da pandemia de Covid-19 e da necessidade de isolamento social. Constatamos que as crianças são sujeitos atuantes em práticas de produções de textos multimodais, em contexto não escolar, mobilizando a linguagem como forma de expressarem seus gostos e sentimentos, participarem de práticas comunicativas reais e não artificiais, enfim, ampliando o escopo de sua atuação sobre o mundo.

Acreditamos que revelar vários aspectos dos processos de produção de textos multimodais por crianças de escola pública em um centro urbano foi uma das principais contribuições da nossa pesquisa para a área de educação e linguagem, já descrita aqui. No entanto, ainda resta afirmar que o envolvimento das crianças em práticas multimodais é um caminho de possibilidades abertas, com grande potencial a ser explorado, em que a instituição escolar, instituição social de extrema relevância, pode contribuir para cumprir um importante papel de ampliação do “poder semiótico” (KRESS, 2005) das crianças em nossa sociedade.

A escola pode democratizar o acesso aos diversos dispositivos digitais, bem como aprofundar os conhecimentos já existentes pelas crianças no âmbito da alfabetização digital em diversas ferramentas digitais. A presente pesquisa mostrou que os principais dispositivos que as crianças produzem textos ainda são os *smartphones*, como também demonstrou que a escola, para alguns, é o único local em que acessam um computador. A escola também tem a oportunidade de legitimar e estimular o uso de vários modos semióticos para o ensino/aprendizagem e como forma para as crianças se expressarem. Pode, também, reconhecer e valorizar as práticas domésticas digitais que já são desenvolvidas pelas crianças como forma de aproximar a escola e o cotidiano destas e, assim, potencializar experiências de linguagem e

ensino cada vez mais significativas. Como instituição educativa, a escola é lugar privilegiado para pautar, com pais e estudantes, os dilemas contemporâneos e preocupações sobre as práticas digitais *online*. O diálogo intencional sobre essas questões pode garantir um uso mais seguro para as crianças, com criticidade sobre conteúdos e práticas digitais, sem que represente uma limitação e controle da sua vontade de explorar o mundo.

Ao tratarmos das limitações desta pesquisa apontamos algumas questões. Uma primeira limitação óbvia é que nem todos os aspectos envolvidos na análise das produções de textos multimodais pelas crianças de escola pública foram tratados. Embora tenhamos alcançado várias crianças, o que superou nossas expectativas, era nossa intenção desde o início alcançar os mais vulneráveis entre os vulneráveis para conhecer sua participação na atual paisagem semiótica. Aquelas crianças sem nenhum acesso digital ou com limitações de acesso, infelizmente, não nos foi possível conhecê-las em função da pandemia da Covid-19.

Por fim, a condição social desfavorável não é capaz de aplacar a participação das crianças na cultura escrita digital. No entanto, é preciso ressaltar que a desigualdade social segue sendo um grande muro a represar um gigantesco desejo de participação, de criatividade, competências e habilidades discursivas que essas crianças, estudantes de escola pública, poderiam desenvolver ainda mais. Constata-se, então, um verdadeiro desperdício, em relação à participação social e cultural das crianças. Somente políticas públicas direcionadas às crianças, professores e escolas poderão garantir que possam se expressar no mundo de forma plena, utilizando todos os modos e recursos semióticos que os suportes digitais oportunizam. Que este dia chegue logo para todas as crianças, uma vez que isso não é favor, é sim um direito de todas!

REFERÊNCIAS

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 192 páginas, 2016.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital:

problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital – Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; ARAÚJO, M.D.V.; GLÓRIA, Julianna Silva. Multimodalidade na alfabetização: usos da leitura e da escrita digital por crianças em contexto escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 8, p. 57-84, 2018. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/296>
Acesso em: 10 jun. 2019.

JEWITT, Carey. Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st Century. **Discourse: studies in the cultural politics of education**. v. 26, n. 3, 2005, p. 315-331.

KRESS, Gunther. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación**. Granada: Aulae, 2005.

KRESS, G. BEZEMER J. Escribir en un mundo de representación multimodal. In: KALMAN; STREET (Coord.) **Lectura, escritura e matemáticas: Diálogos com a América Latina**. México: Siglo XXI, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.

ROJO, Roxane. Texto multimodal. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale**. Termos de

Alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014.

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

O LIVRO DE IMAGENS PELOS OLHARES DE ESTUDANTES E MEDIADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosana Aparecida Alves Reis
rosanaalvesreis@gmail.com
Francisca Izabel Pereira Maciel
emaildafrancisca@gmail.com

Resumo: este trabalho refere-se a pesquisa de mestrado na qual fundamentou-se na relevância da leitura literária na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi de analisar a produção de sentidos na leitura literária de um livro de imagens pelos educandos dos três segmentos da EJA de um Programa da UFMG. Devido ao isolamento social, a proposta inicial, para coleta de dados, passou por mudanças. Foram realizados encontros individuais *on-line* com sete educandos dos três segmentos e entrevistas com três educadores, mediadores dos encontros. O princípio norteador dos encontros valeu-se da abordagem dialógica bakhtiniana, considerando a complexidade da leitura como atividade interativa de produção de sentidos (KOCH, 2007). Trata-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, com observações e entrevistas semiestruturadas utilizando uma plataforma de comunicação *on-line*. A análise dos dados foi conduzida pela *Análise Textual Discursiva* (ATD) com recursos do *software Atlas.ti*. Dentre os resultados destacam a surpresa e o estranhamento dos participantes diante do livro; narrativas construídas a partir da visão de mundo dos sujeitos; possibilidades vislumbradas pelos mediadores de se trabalhar com o livro de imagens na EJA. Para além desses, os resultados trazem importantes contribuições ao campo da pesquisa científica e às práticas de interação desses sujeitos com o mundo da literatura, levando-os a outras vivências de leitura, de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Leitura literária; Educação de jovens e adultos; Livros de imagens; Produção de sentidos; Construções narrativas.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para esta investigação foi o interesse em acompanhar e analisar a primeira experiência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com um livro de imagens. Assim, o problema que orientou esta pesquisa foi o de compreender o processo de produção de sentidos, pelo leitor, na leitura literária de um livro de imagens, tendo como sujeitos educandos do Programa de EJA da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em seus três segmentos – alfabetização,

ensino fundamental e ensino médio.

Refletir sobre a literatura e os sujeitos da EJA como campo de investigação e nas ações desenvolvidas para a formação leitora num espaço social específico é um tanto desafiador. Esse desafio se tornou ainda mais evidente no momento de iniciar a pesquisa de campo, em que o distanciamento físico e social se fez necessário devido a pandemia da COVID-19. Conseqüentemente surgiu a necessidade de readequação da metodologia a esse novo contexto, o que exigiu um esforço em buscar meios para realização da pesquisa seguindo protocolos de segurança, considerando, ainda, que a maior parte dos participantes se encontravam no grupo de risco.

A EJA, modalidade de ensino amparada por lei, está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394/96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos compromissos e acordos internacionais (BRASIL, 2008).

Assim, por acreditarmos e defendermos que a EJA seja sempre uma modalidade de ensino possível, capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida, mantivemos a proposta inicial de promover o encontro do livro de imagens com educandos adultos da EJA do Programa de EJA da UFMG e alteramos a metodologia.

Como objetivo geral buscamos analisar a produção de sentidos na leitura de livros de imagens pelos adultos do primeiro, segundo e terceiro segmento da EJA de um Programa de EJA da UFMG, seguido por quatro objetivos específicos - identificar os livros de imagens indicados para a EJA pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) durante a vigência do Programa; analisar as interações dos educandos com o livro de imagens; analisar as construções narrativas dos educandos identificando semelhanças e diferenças nessas construções; identificar as percepções dos estudantes da EJA sobre o livro de imagens.

Um dos fatores importantes que impulsionou a busca por respostas aos objetivos apresentados foi ausência do tema na produção

acadêmica, por ocasião do levantamento bibliográfico, em fevereiro de 2020, nas bases de dados: Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Repositório Institucional UFMG. Sobre isso, em sua pesquisa, Agliardi (2014, p. 16) constata que “[...] pesquisar e escrever sobre a leitura literária de pessoas jovens e adultas pressupõe surpreender-se, [primeiro, pela] baixa produção acadêmica sobre a temática, [seguida da] polifonia de relações estabelecidas entre leitura, literatura e educação”.

Tendo a pesquisa uma abordagem qualitativa a coleta dos dados se deu através da observação e gravação de encontros entre educandos e mediadores para leitura de um livro de imagens e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi ancorada no método da Análise Textual Discursiva (ATD) utilizando como ferramenta de análise o *software Atlas.ti*.

A pesquisa foi desenvolvida em diálogo com pesquisadores e teóricos, destacando aqueles que tratam dos livros de imagens, mesmo que na sua maioria estejam voltados para o público infantil. Neste trabalho evidenciamos, dentre os que abordaram a temática, Belmiro (2014); Castanha (2008); Duran (2010); Fernandes (2017); Kirchof; Bonin e Silveira (2014); Lee (2012); Ramos, G. (2011)⁴⁸. Tais autores, ainda que tenham focado no livro de imagens e/ou nesse gênero direcionado para crianças, foram fundamentais para as nossas reflexões teóricas no intuito de responder a nossa pergunta de pesquisa: como se dá a produção de sentidos, pelos educandos adultos, na leitura literária de livros de imagem?

1 O (não) lugar da literatura, livros de imagens e as políticas públicas para eja

A leitura literária é prazer, fruição, criação, é o ler, em vários momentos, saber que, como leitor, se fez parte da trama, se envolveu,

⁴⁸ Para maior aprofundamento sobre o assunto ver capítulo 1 da dissertação que trata da literatura, livros de imagens e a relação destes com a EJA.

“[...] a literatura é formativa porque ela nos forma como leitores e como sujeitos da nossa leitura” (COSSON, 2014b, p. 51). O ato de ler, compreender e escrever um texto literário é uma atividade que, de acordo com Cosson (2014a, 2014b), visa o encontro do leitor com ele mesmo, no fortalecimento da experiência vivida e na integração com o outro como se fosse apenas um, vivenciando a mesma prática. “É mais que um conhecimento a ser reelaborado, [...] é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2014a, p. 17).

O sujeito adulto, inserido em um programa de EJA, talvez não disponha de muitas experiências literárias, mas detém vivências cotidianas que lhe permite interagir com a literatura. No entanto, o ato de ler e compreender um texto literário é uma atividade que, de acordo com Cosson (2014a; 2014b), retrata o encontro do leitor com ele mesmo, no fortalecimento da experiência vivida e na integração com o outro como se fosse apenas um, vivenciando a mesma prática.

Para Dionísio (2019) a leitura literária, também intitulada como leitura por prazer ou recreativa, no que tange ao contexto escolar fica evidente seu direcionamento para os educandos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio através de práticas escolares. Essas práticas, conforme relata a autora, eventualmente chegam à EJA. O sujeito adulto, inserido nessa modalidade de ensino, depara com propostas de leituras voltadas para o seu cotidiano, formação técnica e profissional “[...] dadas as suas finalidades, [...] de qualificar profissionalmente para o ingresso no mercado de trabalho e, por isso, com uma orientação mais instrumental e utilitarista” (DIONÍSIO, 2019, p. 52).

No entanto, Paulino (2014, *on-line*) destaca que “a leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa”. A leitura literária contribui para a formação crítica do sujeito, visto que esta possui lacunas a serem preenchidas pelo leitor, considerando suas vivências e interações com o mundo da ficção, dialogando com a arte e recriando sentidos (RAMOS, F., 2004). E, é nesse diálogo que, de acordo com Paulino (2014), a dimensão imaginária conduz o leitor a outras experiências de mundo, de vida, de realizações,

permitindo-lhes experimentar sensações diversas, em uma interação prazerosa que transcende a decodificação do texto.

Dáí, conceber o texto literário como sendo capaz de suscitar mensagens diferenciadas para diferentes leitores e para o mesmo leitor em momentos distintos de sua vida, construindo sentidos mediados por suas vivências de mundo.

Sobre a experiência de leitura por públicos diferenciados, Belmiro e Maciel (2014, p. 68) destacam que,

a depender da experiência de leitura, teremos aproximações diferenciadas, camadas de estados filosóficos, ponderações e sentimentos e, no entanto, estamos todos juntos, crianças, jovens, adultos, todos envolvidos, à sua maneira, pela obra e pelo que ela nos provoca.

Diferentemente do que ocorre com o público infantil, com os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, acerca dos quais há uma predominância das pesquisas, no campo da EJA ainda são tímidas as pesquisas e muitos os desafios à inserção do texto literário nas práticas escolares com educandos jovens, adultos e idosos. Porém, não basta disponibilizar as obras com o objetivo de dar acesso, a promoção de atividades de leitura é tão importante quanto, oportunizando a aproximação efetiva do leitor à obra (SOARES; PAIVA, 2014).

O sujeito da EJA, talvez não tenha propriamente muitas experiências literárias proporcionadas no processo de escolarização, entretanto suas experiências de vida permitem interagir com a literatura, suscitando a produção de sentidos frente ao texto literário e, em especial, ao imagético, representado aqui pelo livro de imagens.

Sobre o livro de imagens, objeto desta pesquisa, diversos são os termos presentes na literatura para descrevê-los – livro de imagem, livro e imagens, livros visuais, livros só-imagem, história sem palavras, livro-imagem. No entanto, na pesquisa que deu forma a este trabalho, o termo “livro de imagens” foi o escolhido para reportar a tais obras, primeiro devido a sua predominância nos trabalhos consultados e pela afinidade encontrada na definição de Belmiro (2014).

Para Belmiro (2014, *on-line*) os livros de imagens são definidos

como sendo “[...] um livro com imagens em sequência e que conta uma história, geralmente selecionando uma situação, um enredo e poucos personagens”. O que corrobora o pensamento de Moraes, O. (2014, p. 28) ao se autoquestionar: “o livro-imagem é um livro sem história? Não, é um livro no qual a história está escrita com desenhos, é como um hieróglifo; essa é a base para o gênero literário onde a imagem escreve.”

Quanto a diversidade e os modos de leitura de um livro de imagens, Fernandes (2017, p. 87) compreende que

[...] esses livros mexem com nossos sentidos e emoções, ultrapassando um modo de ler racional e nos transportando para o universo das sensações. Nesse universo, podemos ler um livro de trás para frente, folhear rápido suas páginas ou deleitar-nos o tempo que quisermos em uma só imagem, degustando todos os seus detalhes. Também podemos contar a história de um livro diversas vezes sem repetir uma mesma narrativa.

No tocante à criação de um livro de imagens, Castanha (2008), entende a imagem como uma linguagem universal, considera ser “transgressor” conceber tais obras, por perceber estas obras como abertas, sujeitas às mais variadas leituras, independente do seu público - crianças ou adultos. Para Lee (2012), o criador de um livro de imagens espera que o livro diga algo a seus leitores, que conte uma história ou simplesmente o encanto com sua arte e destaca que “o mais desafiador na criação de livros-imagem é ser capaz de conduzir, com delicadeza, os leitores e, ao mesmo tempo, abrir todas as possibilidades de diversas experiências de leitura” (LEE, 2012, p. 146).

Ao mencionar as crianças como leitores potenciais do livro de imagens Ramos, G. (2011, p. 110) acredita “não [ser] absurdo projetarmos que autores comecem a pensar em livros feitos exclusivamente de imagens com foco em adultos” e complementa: “cada um construirá a história com base em seus conteúdos emocionais e repertório intelectual” apontando para a existência de uma variedade dessas obras que também chamam a atenção de outros públicos, independentemente da idade.

No entanto, considerando o desenvolvimento de atividades com

livros de imagens, é válido reconhecer o seu direcionamento predominante para o público infantil e a escassa produtividade científica no que se refere à relação livros de imagens e EJA. Apesar disso, Kirchof; Bonin e Silveira (2014) evidenciam a importância e os desafios que tais obras representam no processo de formação do leitor literário, a despeito da idade. Outro aspecto a evidenciar é que a aquisição da leitura emana de uma construção de significados, por meio de diversificadas leituras, unindo-se às experiências de vida, à convivência familiar, em sociedade, na vida profissional e escolar. Assim, tem-se na EJA o ambiente propício ao desenvolvimento da leitura literária, de modo especial com livros de imagens.

Considerando os entendimentos de autores e pesquisadores, reconhecidos nesse campo do conhecimento, acredita-se que os livros de imagens foram inseridos nos acervos do PNBE para EJA por entenderem que não existe uma idade definida para despertar o interesse na leitura literária dos livros de imagens.

Antecedido por outras ações governamentais em prol da literatura, o PNBE foi criado pelo Governo Federal em 1997, e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). O Programa, de acordo com Soares e Paiva, (2014, p. 10) buscou “democratizar o acesso a obras de literatura infantojuvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras” até a edição de 2014 – último ano de envio de acervos para as bibliotecas das escolas. O PNBE chegou a atender todos os segmentos da educação básica, indo da educação infantil, no atendimento às creches, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio, incluindo a EJA em algumas de suas edições.

O Programa tinha como objetivo principal enriquecer os acervos das bibliotecas escolares colaborando assim para o incentivo à leitura e formação do leitor, tendo sido considerado o “[...] maior programa federal para distribuição de acervos literários, [e] se fortaleceu ao longo de sua história” (CORDEIRO, 2018, p. 1488). Esse direcionamento dos livros para as bibliotecas propiciou “a retomada da valorização da biblioteca, como espaço promotor da universalização do conhecimento

e, também, da universalização do acesso a acervos pelo coletivo da escola” (MACIEL, 2008, p.11).

No tocante à distribuição de acervos literários para as escolas que atendem à modalidade de ensino da EJA, somente em 2003, sete anos após a primeira edição do PNBE é que a EJA foi inserida no Programa a partir da *Coleção Palavras da Gente*.

Ao final de 2005 foi lançado pela Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação (MEC) o primeiro edital para o *Concurso Literatura para Todos*, o qual buscava selecionar obras literárias inéditas direcionadas para jovens e adultos em processo de alfabetização pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Depois da edição de 2003 o PNBE volta a atender o público da EJA somente em 2010 quando ocorreu a ampliação e distribuição de obras literárias para toda educação básica.

A partir daí os livros de imagens foram inseridos nos acervos direcionados para o público da EJA em 2010, 2012 e 2014 quando o PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário) o qual não prevê o atendimento à EJA.

Assim, com a extinção do PNBE e a não inclusão do público da EJA em outras iniciativas governamentais que valorizem a literatura voltadas para as especificidades desse público, existe uma lacuna significativa entre 2015/2021 que atenda à EJA. De acordo com o pensamento de Candido (2011), essa não inclusão, equivale a negar o direito à literatura, que independe do nível escolar ou da modalidade de ensino, a qual o sujeito está inserido. Ademais, para Freire (1997, p. 39) “o que se quer é a participação efetiva do povo enquanto sujeito, na reconstrução do país[...]” e, refletir sobre essas ações governamentais em prol da EJA é pensar na complexidade social, política, econômica e cultural que perpassa o campo educacional.

2 Percursos teóricos-metodológicos

Os caminhos percorridos e assumidos em busca de respostas às questões da pesquisa foram ancorados em uma abordagem qualitativa utilizando os métodos de observação e entrevistas semiestruturadas para coleta de dados, ambos alinhados ao referencial teórico da pesquisa.

Foi empreendido um esforço para entrada em campo, o qual considerou a mudança do cenário e as implicações da pandemia pelo Coronavírus. A necessidade do isolamento físico e social provocou a busca por inovações na realização dos procedimentos para a coleta de dados no campo de pesquisa em Educação mediante o contexto instalado. Assim, o antes planejado – realização de rodas de leitura, inspirado em Grossi (2018) – precisou ser redesenhado e optamos por encontros individuais entre mediador e educando para leitura do livro de imagens.

O livro de imagens, selecionado dentre seis títulos que compõe o acervo PNBE para EJA (Quadro 1), foi *Mergulho* de Luciano Tasso da Edição PNBE para EJA de 2014.

Quadro 1. Livros de imagens indicados para EJA pelo PNBE

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	PNBE ANO	TEMA(S)
A árvore do Brasil	Nelson Cruz	Peirópolis	2010	Relações do homem com o meio ambiente
O artesão	Walter Lara	Abacatte	2012	Música / Interação
1 Real	Federico Delicado Gallego	Jogo de Amarelinha	2014	Cotidiano / Diferenças sociais / Sonhos
Mergulho	Luciano Tasso	JPA	2014	Relações interpessoais / Família / Trabalho
Quando Maria encontrou João	Rui de Oliveira	Singular	2014	Amor / Separação / Reencontro
O voo da Asa Branca	Soud	Prumo	2014	Seca / Migração / Amor / Separação

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2020.

A seleção do livro de imagens para a realização da pesquisa, que antes seria realizada presencialmente e de forma coletiva pelos sujeitos participantes, devido ao contexto de pandemia, foi realizada por nós com a colaboração de um pós doutorando da Linha de pesquisa Educação e Linguagem do Programa de pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da UFMG, com o aval dos mediadores.

Participaram da pesquisa sete estudantes da EJA, contemplando

os três segmentos – alfabetização, ensino fundamental e ensino médio –, e três monitores-professores em formação, atuantes no Programa de EJA da UFMG49 que se fizeram mediadores para a leitura do livro de imagens junto aos educandos pertencentes ao mesmo Programa. A escolha dos educandos foi realizada pelas professoras coordenadoras dos monitores de cada segmento.

As leituras do livro *Mergulho* (Figura 1) partiram das mediações entre monitores-professores (mediadores) e os educandos com suas compreensões e experiências do visto e do lido, em um processo de interação dialógica. Para Freire (2001, p. 55) é “na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador [que ambos] vão desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação”.

Figura 1. Capa do livro *Mergulho*



Fonte: Tasso (2015).

A abordagem dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010), bem como o pensamento freireano foram importantes para guiar os encontros entre mediadores e estudantes, uma vez que os mediadores foram orientados para que os encontros fluíssem de maneira natural, no formato de conversas dialogadas, e não nos padrões de entrevistas, haja vista que o objeto de pesquisa – o livro *Mergulho* – já propiciava essa dialogia.

49 O Programa de EJA da UFMG é um projeto de extensão em que os licenciandos selecionados são os professores monitores das turmas de estudantes dos três segmentos.

Os encontros foram realizados de forma síncrona via plataforma digital e, diante das especificidades do público da EJA optamos por observar os encontros sem que os educandos notassem a presença da pesquisadora, que observou as videoconferências com microfone e câmera desligados evitando interferências na mediação entre os participantes da pesquisa (mediador e estudante da EJA). De acordo com o pensamento de Somekh e Jones (2017, p. 638) “o observador sempre causa algum efeito nas pessoas a quem observa, que no pior dos casos podem ficar tensas e ter uma forte sensação de estarem representando e até de serem inspecionadas”. Os encontros foram gravados, com a devida permissão dos participantes e, as transcrições dos vídeos foram realizadas na íntegra, no intuito de não prejudicar a análise dos dados.

Para a análise dos dados buscou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) os fundamentos necessários por se tratar de uma metodologia de análise textual cuja “intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES, R.; GALIAZZI, 2020, p. 33). Esse método de análise surgiu em 1991, o que o caracteriza como um método relativamente novo em relação à Análise de Conteúdo (AC) e à Análise do Discurso (AD).

A ATD trata-se de “uma metodologia qualitativa que tem [em] seus pressupostos a fenomenologia e a hermenêutica” (ARIZA *et al.*, 2015, p. 107). Para Ariza *et al* (2015) a ATD não visa apenas a elaboração de um resumo ou apresentação dos resultados, mas sobretudo articular o pensamento analítico, crítico e reflexivo diante da pergunta fenomenológica: o que é isso que se mostra e como se mostra com foco na compreensão. Assim, tendo como proposta buscar maior aproveitamento do método de análise e a impregnação necessária no campo investigativo, optamos por inserir os dados coletados e transcritos no *software Atlas.ti* seguindo os três passos principais da ATD - Desmontagem dos textos, também denominado de processo de unitarização; Estabelecimento de relações, processo de categorização; Captando o novo emergente, o qual resulta na produção de um metatexto, tudo isso em um processo auto organizado. (MORAES, R., 2003, p. 191-192).

Quanto ao *software Atlas.ti* é recorrente o seu uso nas pesquisas que trabalham com a ATD por possibilitar a adequação de seus recursos

às etapas de análises do referido método, possibilitando ao pesquisador desenvolver o seu fazer de maneira clara e objetiva, pautado no rigor que a pesquisa acadêmica científica exige, sem tirar do pesquisador a sua condição na análise e interpretação dos dados.

Para Flick (2009), no tocante ao uso de programas de computador para análise de dados, este contribui para a discussão metodológica, uma vez que torna “mais explícita e transparente a utilização de técnicas analíticas como a da codificação teórica. Utilizar programas de computador leva a uma maior transparência a respeito da forma como o pesquisador elaborou e aplicou as categorias no texto analisado” (FLICK, 2009, p. 329). E, no tocante ao *software Atlas.ti*, de acordo com Galiazzi e Sousa (2019) este já se mostrou potencialmente significativo quanto ao seu uso junto à ATD. Porém, é preciso destacar que o uso de um *software* auxilia na organização e análise dados e, como destacado anteriormente, não isenta o pesquisador em seu fazer primordial que é a análise, interpretação e compreensão dos dados.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Considerando a amplitude oferecida pela literatura e a grandeza que é o campo de pesquisa na/para/da EJA, a pesquisa, da qual originou este trabalho, representa uma gota no oceano de possibilidades que o tripé investigativo literatura, livro de imagens e EJA traz para o campo de pesquisa em Educação.

Trazendo para reflexão o visto, o lido e o vivido, neste breve recorte da pesquisa, cujo propósito de investigação foi de responder à pergunta inicial - como de dá a produção de sentidos pelos educandos da EJA diante de um livro de imagens -, muitas foram as descobertas e indagações ao analisar os dados coletados nos encontros e entrevistas, os quais foram essenciais para responder aos objetivos da pesquisa.

A obrigatoriedade do isolamento físico e social imposto pelo contexto de pandemia proporcionou a busca por inovações na pesquisa em educação, visto que esta não poderia parar, era urgente transpor os limites do percurso antes desenhado, e mergulhar em novas propostas direcionadas para o fazer do pesquisador, em prol da produção de conhecimentos.

Pelos moldes tradicionais era evidente que a metodologia, antes planejada, não daria conta da coleta dos dados, daí criou-se uma nova situação. Primeiramente empreendeu-se um movimento para escolha de apenas um livro de imagens para a pesquisa, dentre vários títulos disponíveis, adequados ao público adulto. Em seguida foram feitos convites aos educandos para os encontros *on-line* e elaboração de procedimentos para que o livro chegasse até os sujeitos participantes, seguindo protocolos de segurança.

Os encontros entre estudantes e mediadores foram precedidos de encontros de formação junto aos professores em formação do Programa de EJA da UFMG que se fizeram mediadores, resultando na elaboração de um roteiro para guiar a leitura do livro *Mergulho*.

Ao identificarem os personagens principais da trama como sendo avô e neto ou pai e filho diante da página dupla representada pela Figura 2, em alguns casos, fizeram relações com suas histórias de vida. O Sr. Torresmo⁵⁰, por exemplo, justifica o seu entendimento porque estava esperando o seu primeiro neto, e relata, com riqueza de detalhes, como imagina sua convivência com o neto – passeios, pescarias, diversões –, e ainda chama o menino de Marcelinho, considerando que seu neto se chamará Marcelo.

Para análise e interpretação dos dados a ATD permitiu que, para além da análise textual dos dados, as falas dos sujeitos fossem valorizadas e destacadas considerando as unidades de significados (US) resultantes da unitarização dos textos. O *software Atlas.ti*, utilizado como ferramenta para análise, possibilitou uma maior impregnação nos dados, como sugere a ATD.

Diante das compreensões obtidas foi possível perceber que os encontros, marcados por surpresas, emoções e aprendizados, trouxeram contribuições valiosas para a pesquisa e oportunizaram aos sujeitos viajarem de volta ao passado, atravessando o presente, aliviando um pouco das tensões e incertezas vividas, e encheram de esperança em dias melhores pela imaginação despertada durante as leituras do livro *Mergulho*.

⁵⁰ Os nomes dos participantes, escolhidos por eles, são fictícios no intuito de resguardar a privacidade de cada um e, também, para manter o rigor e a ética na pesquisa.

Figura 2. O avô e o neto ou o pai e o filho?



Fonte: Tasso (2015).

Os encontros oportunizaram aos educandos vivenciarem momentos de trocas e aprendizados que eles mesmos salientaram não esperavam acontecer, devido à suspensão das aulas presenciais. Valendo das mediações, eles realizaram a leitura oral da narrativa imagética e se envolveram na trama, em que o real e o imaginário se entrecruzaram em suas leituras confirmando a possibilidade de múltiplas leituras que esse tipo de obra oferece, trazendo para a pesquisa a voz do sujeito e suas percepções acerca do livro lido.

Ao depararem com a cena representada pela Figura 3, talvez pelo envolvimento que já se fazia presente, foi possível perceber que o real e o imaginário se entrelaçaram trazendo para a ficção suas concepções pautadas na realidade, como destacado pela fala de um dos educandos, o Sr. João (US12:39-41).

Coitadinho, ele está que afunda, o menino com os braços abertos e a expressão dele está de assustado, a expressão dele está alegre, mas... aqui ele está afogando, mas alegre? Interessante, aqui você tenta observar, dá a impressão que ele... Será que ele está feliz, meu Deus? Se a pança dele não está cheia d'água com certeza ele está feliz de ter caído na água, se está com a boca aberta aqui é porque ele está feliz. Mas... era para aqui..., era para aqui..., na expressão, pra mim o certo ele não pode estar feliz aqui dentro dessa água, a distância que ele está aqui, ele não pode estar feliz... ((fala baixo, meio que inconformado)) ele não pode

estar feliz aqui... ((ele fica observando por alguns instantes e achando estranho a situação)).

Figura 3. O personagem enquanto uma pessoa viva, de carne e osso



Fonte: Tasso (2015).

Retomando as características do livro de imagens, as percepções dos sujeitos participantes - educandos e mediadores -, vão ao encontro do pensamento de Duran (2010, p. 191, tradução nossa), em que os livros ilustrados com ou sem texto verbal constituem

mais do que uma espécie de livro, uma forma de leitura. Porque entre o que aparece fisicamente e objetivamente impresso neste tipo de livro, isto é, o que é 'visto com clareza', e o que é 'vislumbrado de forma significativa' na simbiose oferecida pelos elementos que compõem o conteúdo do álbum (ilustração, texto [verbal], se houver, tipografia, traço, formato, cor, composição, volume, tamanho, etc.) uma relação dialética poderosa e competente é criada na mente do leitor⁵¹.

Para além do entendimento sobre o que é ou o que representa um

51 "un álbum constituye, más que una tipología de libro, un modo de leer. Porque entre aquello que física y objetivamente aparece impresso en este tipo de libros, es decir, aquello "señaladamente visto", y aquello "significativamente entrevisto" en la simbiosis ofrecida por los elementos que integran el contenido del álbum (ilustración, texto si lo hubiere, tipografía, trazo, formato, color, composición, volumen, taño, etc.) se crea una potente y competente relación dialéctica en la mente del lector" (DURAN, 2010, p. 191).

livro de imagens nas percepções e concepções dos sujeitos participantes, narrativas orais foram construídas mediante os sentidos produzidos pelos educandos na leitura do livro *Mergulho*. Tais narrativas partiram exatamente de seus saberes de mundo, de suas experiências profissionais e vivências familiares, de viagens realizadas ou apenas desejadas, tudo isso somado aos conhecimentos adquiridos no Programa de EJA da UFMG e sobretudo pela busca de aprendizado constante, característica marcante neste público e presente, de modo especial, na pesquisa.

As mediações, significativas e imprescindíveis para a leitura do livro de imagens, se mostraram ainda mais relevantes pelo fato de que os estudantes não tinham nenhum conhecimento sobre esse tipo de obra, como destaca a mediadora Lú sobre os efeitos que o livro provocou nos educandos: "eles foram estimulados a pensar, interpretar e raciocinar, uma vez que eles não tinham tido ainda essa experiência, foi inédito para eles" (LÚ, US15:27-28).

Diante da relevância das mediações, percebida nos encontros, fomos instigados a buscar respostas, junto aos mediadores, sobre o processo de mediação, suas próprias percepções quanto ao livro de imagens e a interação dos educandos com a obra. As respostas, provenientes de entrevistas semiestruturadas, revelaram, a partir da análise dos dados, pouca ou nenhuma familiaridade dos mediadores com livros de imagens, tornando ainda mais provocativo a análise da mediação literária do livro *Mergulho* pelos olhares dos mediadores, o que deu origem a um capítulo da dissertação direcionado para esse propósito.

Os dados, provenientes das entrevistas, mostraram que os mediadores vislumbraram, ao final de todo o processo, possibilidades de trabalharem com o livro de imagens como proposta pedagógica, tanto com o público da EJA como com qualquer público independentemente da idade. Em seus relatos destacaram que esse tipo de obra passou a fazer parte de seus repertórios de leituras, considerando as leituras realizadas por lazer ou mesmo em suas atividades junto aos seus futuros alunos, sendo esses adultos ou crianças.

Assim, pode-se dizer que todo o percurso da pesquisa, vivenciado e analisado, seguindo os caminhos traçados, e alterados de acordo com a necessidade, vai ao encontro das palavras de Panozzo

(2015, p. 56), em que, “o encontro com o livro de imagens é singular, perpassado pela experiência sensível proposta ao sujeito pelo texto. Nessa relação diferenciada, reúnem-se o texto de natureza estética, o sujeito, suas possibilidades de atribuição de sentidos e a experiência de apreensão do mundo [...]”. Para alguns mais, para outros menos, contudo, muitos foram os modos de ver, perceber e imaginar o que é um livro de imagens, produzindo sentido e construindo narrativas. Sobre isso, as palavras da mediadora Ana Julia confirmam como foram os encontros e as leituras do livro *Mergulho* para os participantes da pesquisa: “mais do que qualquer leitura escrita que eu tenha proposto em sala, eles se envolveram e foram a fundo na história” (ANA JULIA, US17:23).

Os resultados apontaram outros questionamentos que requerem outras pesquisas. Os encontros virtuais realizados para a leitura do livro de imagens *Mergulho* à luz do processo dialógico de interação entre mediadores e educandos, mostraram que mesmo tendo ocorridos de modo *on-line*, estando os sujeitos separados por uma tela, diante de desafios e incertezas, foram momentos singulares, gratificantes e de grande contribuição para o campo da pesquisa em Educação às práticas de interação desses sujeitos com o mundo da literatura, levando-os a outras vivências de leitura, de maneira crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- AGLIARDI, Delcio Antonio. Estado da arte: leitura literária na educação de jovens e adultos. *In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Sul*, 10. 2014, Florianópolis. p. 1-19. Disponível em: <https://bit.ly/3B94U3h>. Acesso em: 05 jul. 2021.
- ARIZA, Leidy Gabriela Ariza. *et al.* Relações entre Análise Textual Discursiva e o software ATLAS.ti em interações dialógicas. **Campo Abierto**, v. 34, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pD4Czq>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. Título original: *Estetika sloviésnova tvórtchestva*.
- BELMIRO, Celia Abicalil. Livro de imagens. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pz21GU>. Acesso em: 13 maio 2021.
- BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Introdução: onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura? *In: BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MARTINS, Aracy Alves. Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 65-74.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento base nacional**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. 5. ed. *In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. *In: OLIVEIRA, Ieda (org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 141-161.
- CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2ZwIRYL>. Acesso em: 05 maio 2020.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014a.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. A leitura da literatura na educação e formação de jovens e adultos: entre o direito e o dever. **Textura - Revista de Educação e Letras**. Canoas, RS, v. 21, n. 45, p. 51-66, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3b7SqOQ>. Acesso em: 03 jan. 2020.

DURAN, Teresa. Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. *In*: COLOMER, Teresa; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, María Cecilia (ed.). **Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum**. Barcelona: Banco del Libro-GRETEL, 2010. p. 186-203.

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009. (Métodos de pesquisa). Título original: *Qualitative Sozialforschung. E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/30V9ju9>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 13)

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São

Paulo (SP), v.7, n.13, p. 01-22, abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30PWu4j>. Acesso em: 18 nov. 2021.

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Trabalhando com livros de imagem: possibilidades e desafios. *In*: PNBE NA ESCOLA: literatura fora da caixa. [Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2014]. p. 49-66. (Guia 3, Educação de Jovens e Adultos).

KOCH, Ingedore Villaça. Texto: leitura e produção de sentido. **Salto para o futuro**, Brasília, DF, n. 03, p. 26-40, abr. 2007. (Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita).

LEE, Suzy. **A trilogia da margem**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2012. 191 p. Título original: *The border thrilogy*.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. *In*: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 7-20. (Coleção Literatura e Educação).

MORAES, Odilon. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. Entrevista por Isabella Lotufo. **Literartes**, n. 3, 2014, p. 26-32. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/89198-Texto%20do%20artigo-127123-1-10-20141229.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí, RS: Editora Unijui, 2020. (Coleção educação em ciências). E-book.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Descobrindo um caminho. *In*: RAMOS, Flávia Broccheto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Mergulhos de leitura**: a compreensão leitora infantil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015. p. 41-59. *E-book*. Disponível em: <https://bit.ly/3jC6XH6>. Acesso: 27 ago. 2021.

PAULINO, Graça. Leitura literária. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2Zuc9Gf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Conversas com o professor; 2).

RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentidos nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. *In*: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 107-120.

SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. Introdução. *In*: **PNBE NA ESCOLA**: literatura fora da caixa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2014. p. 9-16. (Guia 3, Educação de Jovens e Adultos).

SOMEKH, Briget; JONES, Liz. Observação. *In*: SOMEKH, Briget; LEWIN, Cathy (org.). **Teoria e método de pesquisa social**. 2. ed. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 628-661. Título original: Theory and methods in social research. *E-book*.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

Silvestre Filipe Gomes
silvestrefilipe@gmail.com
Gilcinei Teodoro Carvalho
gilcineicarvalho@gmail.com
Aracy Alves Martins
aracymartins1950@gmail.com

Resumo: O presentexto é uma apresentação de alguns resultados parciais de uma pesquisa em andamento com o título ‘Políticas linguísticas e práticas educativas em Países de Língua Oficial Portuguesa: uma análise da inserção das línguas residentes nos Sistemas de Ensino de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe’. O objetivo primordial é fazer um mapeamento das ações que têm sido realizadas nesses países, por iniciativa governamental, para uma inserção de línguas diferentes do português nos sistemas de ensino. Para isso, foi formulada a seguinte indagação científica: tendo em conta a diversidade linguística que caracteriza Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, o que tem sido feito para a introdução das línguas residentes nos sistemas nacionais de educação? Para se encontrar a resposta a essa indagação, é desenvolvida uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa com recurso a análise de documentos oficiais, observação de situações de ensino e entrevistas, nos três países. Para o referencial teórico, a pesquisa dialoga com abordagens teóricas sobre políticas linguísticas (SILVA, 2013; SEVERO & MAKONI, 2015; CHIMBUTANE, 2015; LAGARES, 2018) e educação bilíngue (BOKAMBA, 2014; CHICUMBA, 2013; CHIMBUTANE, 2015; ROMAINE, 1989). De acordo com os resultados parcialmente apurados, considera-se que o tratamento das questões linguísticas apresentadiferenças nos países pesquisados em função de características socio-históricas específicas que definem uma dinâmica diferenciada nos diversos sistemas de ensino, não tendo um parâmetro comum de políticas linguísticas.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas; Planejamento Linguístico; Educação Bilíngue

INTRODUÇÃO

O debate sobre políticas linguísticas (doravante PL) tem uma dimensão global, dada a sua ligação intrínseca com a diversidade linguística que define o mundo da comunicação humana, sendo o (bi) multilinguismo a regrapotencial em qualquer contexto social. Logo, as questões ligadas às PL não são exclusivas de países africanos. A relação de forças entre diferentes povos, diferentes níveis de hierarquia

social, diferentes formas dialetais, e diferentes línguas, é objeto de reflexão e debate teórico e metodológico de muitos autores (ROMAINE 1999; HAGEMEIJER 2009; SEIBERT 2014; SILVA, 2010; NDOMBELE, 2015; AGOSTINHO et al., 2016; RIOS 2014; SEVERO e MAKONI, 2015a; CHICUMBA 2019; BBC 2013; HÉRIARD 2019; CHIMBUTANE 2015), que demonstram a universalidade das questões ligadas às políticas linguísticas.

Mais de 2.000 línguas são faladas paralelamente com as línguas europeias em África; no entanto, dos 54 países do continente, poucos atribuíram um estatuto de língua oficial às línguas de origem local (SILVA, 2010); a maioria adotou línguas coloniais como oficiais e de unidade nacional, com uma influência das PL coloniais (SILVA, 2010). Assim, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) atribuem um estatuto subalterno às línguas autóctones e alóctones, em benefício da língua portuguesa, considerada a língua de unidade nacional e de comunicação em vários territórios.

Considerando o enraizamento das línguas maternas majoritariamente faladas pela população, cria-se um conflito entre os domínios sociais pautadas pela formalidade e pelo uso da língua oficial e a grande parte da população utente dos serviços prestados nesses domínios, com grande impacto no domínio da educação e especialmente nos sistemas de ensino, envolvendo não só a língua de transmissão, mas também a língua dos materiais didáticos e dos recursos de divulgação de conhecimento.

Diante desses conflitos, a pesquisa desenvolvida em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe procura compreender que ações têm sido planeadas e executadas pelos Governos desses países para minimizar os conflitos entre o monolinguismo adotado como solução para a construção do Estado-Nação e o plurilinguismo que caracteriza as nações.

O texto se estrutura em um resumo, uma introdução e cinco seções: debate conceitual sobre políticas linguísticas, percurso metodológico, tipificação das políticas linguísticas, alguns resultados parciais e considerações finais, para além das referências.

1 O debate conceitual sobre políticas linguísticas

Ainda que, em termos práticos, a política e gestão linguística seja antiga, como área de pesquisa e de especialização acadêmicas, é relativamente recente. (OLIVEIRA, 2016; LAGARES, 2018). Outro aspecto a ressaltar prende-se com a falta de consenso sobre a terminologia que referencia os estudos.

Os conceitos de gestão, política e planejamento linguísticos são apresentados por Kloss (1969) como uma intervenção tanto sobre o *corpus* quanto sobre o *status*. A terminologia expressa um binômio mais expressivo: *corpus/status*. Nesse caso, considera-se que o *corpus* é constituído pelo sistema linguístico (no sentido estrutural: fonologia, morfologia, sintaxe) e o *status* é a posição de uma língua na hierarquia sociolinguística de uma comunidade linguística. Tal posição é ligada às funções preenchidas pela língua, aos valores sociais conferidos a essas funções e ao seu posicionamento político.

Ainda para Lagares, uma visão do que significa a política linguística, como intervenção consciente sobre as línguas, ou sobre umas línguas, nos mais diversos níveis, está presente desde finais dos anos 1980, em várias propostas teóricas.

Weinstein (1982, p. 56)⁵² entende o planejamento linguístico como “um esforço autorizado, de longo prazo, sustentado e consciente do governo para alterar a função de uma língua em uma sociedade, com o propósito de resolver problemas de comunicação”. Para o autor, planejamento linguístico é uma tarefa da autoridade governamental, e usa a expressão “esforço sustentável e consciente” para alterar a função de uma língua. Essa alteração é um processo e não um ato imediato que o governo pode exercer, apesar da imagem que o povo possa ter do governo e que esse tenha de si mesmo.

Assim sendo, o planejamento linguístico é conceituado como uma forma de influir no futuro das línguas, em nível do Estado nacional, com a orientação para uma coesão social, uma vez que a diversidade linguística é percebida como ameaça à unidade nacional e ao projeto de

52 *A government-authorized, long-term, sustained and conscious effort to alter a language's function in a society for the purpose of solving communication problem's.*

construção do Estado-Nação.

Como antídoto ao multilinguismo, promove-se a ideia de uma língua oficial neutra que possa “reduzir os conflitos linguísticos-interétnicos e estabelecer relações internacionais fundadas numa língua comum” (JORGE, 2013, p. 119). Essa estratégia de política e planejamento linguístico foi adotada pelas ex-colônias portuguesas em África, tendo elegido a língua portuguesa como a língua oficial, de comunicação e de unidade nacional. A escolha da língua portuguesa como língua oficial não foi uma decisão simples, uma vez que a independência não significava uma ruptura total com todo um sistema administrativo, cultural, intelectual, econômico e social construído durante quase quinhentos anos. Os atuais países africanos surgiram de uma fusão forçada de distintas nações, com culturas e línguas diferentes; a adoção de uma das línguas nativas poderia ser interpretada como sobreposição de uma etnia sobre outras. Confrontados com fatores de ordem de política interna – projeto de construção de um Estado-Nação – e externa baseada no posicionamento no concerto das nações, as elites políticas emergentes tiveram de escolher uma língua considerada neutra e que facilitasse o funcionamento do aparato político-administrativo e diplomático.

2 Tipificação das políticas linguística e educação bilíngue

Considerando os objetivos de cada governo, ou sociedade, as PLs classificam em políticas de assimilação, políticas de não intervenção, políticas de valorização da língua oficial, políticas setoriais, políticas de estatuto jurídico diferenciado, políticas de bilinguismo, política de multilinguismo estratégico, políticas linguísticas de internacionalização e políticas linguísticas mistas (RIOS, 2014).

Aqui nos interessa abordar as políticas de não intervenção, de valorização da língua oficial e políticas de bilinguismo. No primeiro caso, a não intervenção consiste em ignorar os problemas linguísticos em benefício da língua oficial, língua do Estado, e das elites. Encontramos esse tipo de políticas em Angola e São Tomé e Príncipe onde não existem políticas atuantes para a promoção do multilinguismo que caracteriza esses países, enveredando, por outro lado, pelas políticas de

valorização da língua oficial. Essa classe de PL consiste na promoção da ideologia de monolinguismo favorecendo apenas uma língua no plano político, jurídico, social, econômico. (RIOS, 2014). O português, como língua oficial das ex-colônias de Portugal em África, é considerado, segundo uma argumentação política mobilizada por alguns, a língua neutra, capaz de unificar diferentes grupos étnicos e tribais, mediante o apagamento da diversidade linguística e cultural. Uma das estratégias usadas para a massificação do português é o ensino bilíngue como recursos para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa. O ensino bilíngue surge não para o resgate, ou atribuição de um *status* à(s) língua(s), em posição horizontal com a língua hegemônica, mas para servir como recurso de ensino e de aprendizagem da língua e cultura hegemônicas.

O ensino bilíngue, no quadro das políticas do Estado, é um recurso para consecução de propósitos sociais, culturais e econômicos das elites, partindo do pressuposto de que a língua está a serviço dessas instâncias principais da vida de uma sociedade concreta. Nessa lógica, diferentes políticas de promoção do bilinguismo têm sido aplicadas pelos países e grupos sociais, entre outras, o ensino bilíngue de submersão, imersão e de manutenção (ROMAINE 1989; SKUTNABB-KANGAS 1990; LOPES 2004).

De acordo com Lopes (2004), nos programas de ensino bilíngue de submersão, as línguas maternas são inundadas pela segunda língua. Esses programas têm com destinatários indivíduos não falantes da língua legitimada pela elite, como a língua portuguesa em países lusófonos. O objetivo é levar o aluno a se apropriar da língua a ser ensinada, posto que a sua língua é considerada como obstáculo tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para o propósito da unidade nacional. Em termos formais e pedagógico-didáticos, a modalidade de ensino da língua é monolíngue porque, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o uso da língua do aluno é proibido; e o seu caráter bilíngue reside no fato de o aluno aprender uma segunda língua. Do ponto de vista de quem aprende, trata-se de um bilinguismo aditivo; e do ponto de vista da intencionalidade de quem planeja a educação, trata-se de um bilinguismo, na terminologia de Romaine (1989) subtrativo, pois procura desenvolver a proficiência na língua alvo

e conter o progresso da proficiência da língua nativa. Uma das estratégias usadas para esse ensino é a colocação diante do aluno de um professor que desconheça a língua nativa do aluno.

Relativamente aos programas de educação bilíngue de transição, Lopes (2004) indica que essa modalidade de ensino bilíngue consiste em ensinar às crianças que tenham uma língua materna diferente da língua de prestígio ou oficial em L1, nos primeiros anos da escolarização, com o único objetivo de facilitar a aprendizagem da língua considerada de prestígio. Geralmente, é determinado o período de vigência do ensino em L1 para, depois desse período, a criança começar a aprender exclusivamente na língua desejada pelo sistema político vigente.

Na educação bilíngue de manutenção, a L1 e a língua da escolarização são ensinadas e aprendidas em paralelo, permitindo ao aprendiz uma proficiência nas duas línguas. O professor ideal para essa modalidade de ensino bilíngue deve ser também bilíngue (LOPES, 2004). Do nosso ponto de vista, essa modalidade é a que está mais próximo da promoção dos direitos linguísticos, uma vez que não anula a língua materna da criança.

3 Percorso metodológico

Para respondermos às questões previamente colocadas sobre as PL educativas nos PALOP, é levado a cabo uma pesquisa de geração de dados a partir de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, três contextos sociais diferentes separados geograficamente por grandes distâncias.

O português é a língua oficial dos três países coabitando com várias línguas autóctones e alóctones. Angola tem cerca de dez grupos linguísticos, incluindo o português, e sem contar com as línguas alóctones (NDOMBELE, 2014). O português, no contexto angolano, é falado com frequência, de acordo com o Censo de 2014, por 71% do total da população.

Para além do português e das línguas alóctones, Moçambique tem mais de vinte línguas autóctones (PATEL, 2006; COSSA, 2007), que coabitam com o português e outras línguas alóctones, em um contexto sociolinguístico em que o português é falado com frequência

por 17% da população residente. A população moçambicana é majoritariamente rural, pelo que o português é falado com frequência por 17% (INE-MOÇAMBIQUE 2019) da população residente.

Do ponto de quantitativo, São Tomé e Príncipe apresenta menor complexidade linguística, onde ao lado do português, a língua oficial do país e falado pela maioria da população, são faladas 4 línguas crioulas (HAGEMEIJER 2009), para além das línguas dos imigrantes (AGOSTINO e BANDEIRA 2017), e o português sendo falado por quase 100% da população. Porém, em termos numéricos, São Tomé e Príncipe possui menor número de falantes da língua portuguesa, considerando que a sua população é estimada em duzentos mil habitantes.

Dada a natureza da pesquisa, é produzido um conjunto de dados quantitativos e qualitativos que se complementam. Os primeiros, projetados para a produção de informações sobre o uso das línguas residentes; a taxa de escolarização e a territorialidade têm como fonte os últimos censos populacionais realizados nos três países. Para a sua geração, foram definidas previamente as categorias de análise, como o uso quantitativo do português, visando a analisar o nível da sua apropriação no seio da população; o uso de outras línguas residentes diferente do português, língua oficial; a taxa de alfabetismo/analfabetismo, perspectivada para inferir a relação entre uso das línguas residentes e a escolarização; e, por último, os dados quantitativos têm, também, como finalidade, analisar a territorialidade das línguas residentes, permitindo identificar as relações entre território de origem e o uso de uma determinada língua, a relação urbanidade/ruralidade e línguas residentes.

Os segundos foram delineados para a geração de informações sobre as representações das línguas residentes, visões sobre o trabalho que os Estados têm feito em prol/contra determinadas línguas; o *status* atribuído ou que se deveria atribuir às diferentes línguas residentes. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos professores universitários e técnicos dos ministérios que tutelam o setor da educação. Para tal, as fontes de informação foram selecionadas tendo como critério o domínio da matéria relacionada às PL aplicadas em cada país. Os técnicos da educação, colocados nas instâncias superiores do

ministério, foram selecionados como fontes de informação sobre o trabalho do governo porque, de alguma forma, participam da execução das ações planejadas pelo governo, por se encontrarem em nível intermédio e tático da gestão do setor da educação.

Os docentes e/ou pesquisadores universitários foram chamados para participarem da pesquisa por dois motivos. Primeiro, pelo critério principal de escolha: estar envolvido em pesquisas ligadas às ciências da linguagem ou a questões relacionadas com a educação e cultura, o que, para nós, se constituiu como requisito para o domínio da problemática que envolve as relações de poder entre as línguas, a sociedade, a ação política das elites dominantes sobre as línguas residentes de cada país. Segundo, por a classe docente estar mais próxima da opinião pública e se constituir, de algum modo, em grupo de pressão para as políticas públicas do Estado.

Metodologicamente, as entrevistas se constituíram em momentos e espaços em que os informantes puderam se exprimir, com a maior naturalidade que se pudesse encontrar, não descartando momentos de hesitação quando os assuntos fossem mais sensíveis. Quando isso acontecesse, o papel do entrevistador foi de esclarecer ao informante que estavam diante de um colega/pesquisador empenhado apenas em produzir informações acadêmicas e não políticas, garantindo o anonimato.

Outro procedimento usado para a geração de dados qualitativos, em contexto de empiria de campo, foi a observação sistematizada de situações de ensino e, em algumas ocasiões, espontânea. Em Moçambique, como forma de *ver in loco* como funciona o ensino bilíngue, fez-se a observação da aula em uma turma da modalidade do ensino bilíngue. Esse momento serviu para confrontar os depoimentos obtidos acerca das vantagens e desafios do ensino bilíngue, por meio de entrevistas e documentos oficiais.

Ainda com a observação de processos de ensino, foi possível captar eventos de sobreposição linguística em cartazes informativos, projetados para dar algum esclarecimento aos utentes de espaços públicos, como praças, aeroportos, meios de transporte público.

Por último, os dados qualitativos foram gerados a partir da leitura e análise de documentos oficiais, tomando como base a legislação

colonial sobre a escolarização dos indígenas e o uso das suas línguas, assim como legislação pós-independência em que se encontrem explícitas ou implícitas intervenções do estado sobre o uso das línguas nos sistemas de ensino.

Um documento é visto como impressão deixada num objeto físico por um ser humano e pode apresentar-se sob a forma de fotografias, de filmes, de diapositivos, de endereços eletrônico, impressa (a forma mais comum), entre outras (CALADO & FERREIRA, 2004; ALVES, 2012; CELLARD, 2008). Nesse âmbito, trabalhou-se com a legislação sobre as políticas linguísticas e educativas do período colonial; as Constituições, Leis de Bases dos Sistemas de Ensino, propostas curriculares, manuais escolares, e outros documentos oficiais pós-independência de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

4 Alguns resultados parciais

Como resultado do estatuto conferido à língua portuguesa, em São Tomé e Príncipe, essa língua se encontra em processo acelerado de naturalização, com quase 100% da população santomense usando o português nas suas práticas sociais e discursivas do dia a dia. Em Angola, mais de 70%, da população fala com frequência o português, de acordo com os dados do Censo de 2014. Entretanto, em Moçambique, a língua portuguesa é falada com frequência, no domínio familiar, apenas por 17% da população.

Diante desses contextos de apropriação da língua portuguesa, Angola e São Tomé e Príncipe não demonstram estratégias políticas concretas para o ensino em línguas autóctones. O discurso do Estado permanece apenas no plano discursivo legal e teorizado para a criação de condições para a preservação e ensino dessas línguas. Em Angola, por exemplo, o discurso político presente na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei 17/2016, retificada pela Lei 32/2020 de 12 de agosto, faz uma retomada do Decreto 7713/1921 do Governador Geral de Angola, Norton de Matos, que proibia o ensino das línguas indígenas nas escolas missionárias, permitindo apenas o seu uso na oralidade como recurso para facilitar a aprendizagem. A Lei 17/2016 usa o verbo prescritivo “dever” para indicar a língua no processo de ensino. E admite

o uso das línguas angolanas como instrumento de facilitação da aprendizagem.

Em Moçambique, o quadro da apropriação da língua portuguesa chama a atenção das elites políticas. O seu objetivo é a massificação da língua portuguesa, ou seja, a ideologia do monolinguismo de Angola e São Tomé e Príncipe. Como estratégia da consolidação do monolinguismo de base portuguesa, foi inserido o ensino bilíngue no sistema nacional de educação, que no terreno funciona no modelo de ensino bilíngue transicional, tendo como alvo a língua portuguesa. Nas três primeiras séries do Ensino Primário, as crianças aprendem nas suas línguas maternas, tendo o português como disciplina curricular. A partir da 4ª série, as matérias deixam de ser ensinadas nas línguas maternas passando para o português, e a L1 retoma estatuto de uma disciplina curricular. Essa é, do nosso ponto de vista, uma retomada nos mecanismos coloniais para a massificação da língua portuguesa.

Das entrevistas realizadas, infere-se parcialmente que existe um sentimento generalizado nos três países de se implementar um ensino bilíngue que sirva para resgatar as línguas apelidadas de nacionais pela população. Esse sentimento é mais notório em Angola e em Moçambique. Para a maior parte dos entrevistados, considera-se que a língua portuguesa confere *status* e mobilidade social, mas, também, acredita-se que as línguas nacionais deveriam ser veículos de conhecimento sistemático com vistas a promovê-las como línguas úteis em todos os domínios sociais. Em relação à capacidade de essas línguas veicularem a ciência, por unanimidade, os entrevistados consideram que qualquer língua pode ser veículo de conhecimento científico, desde que haja um propósito por parte do Estado.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

De acordo com o processo analítico em curso, conclui-se, parcialmente, que a questão das PLnos PALOP transcende a língua em si. Os traços identitários, culturais e sociais se imbricam nas relações de força/poder entre intervenientes sociais e as suas opções políticas, ideológicas e culturais. A política linguística se funda nas relações e tensões entre os falares autorizados, não autorizados e por autorizar.

O português em Moçambique, Angola e São Tomé e Príncipe, apesar de estar em vias de naturalização e de ocupar todos os espaços formais e legitimados, não conseguiu extinguir as línguas autóctones, pelo menos no plano da oralidade. Relativamente a Moçambique, constata-se a preocupação pela qualidade dos resultados escolares, pelo que o ensino bilíngue foi adotado como ferramenta para melhorar os resultados escolares dos alunos que têm o português como L2, ou mesmo como estrangeira. Angola e São Tomé e Príncipe, por outro lado, parecem não demonstrar interesse em políticas linguísticas de intervenção porque, a cada dia que passa, o português vai conquistando espaços institucionais, especialmente os escolares.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINO, Ana L. dos Santos, e Manuela BANDEIRA. Línguas nacionais de São Tomé e Príncipe e ortografia unificada. **RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa**, 2017: 209-228.
- BBC, Brasil News. **China diz que 30% não fala idioma oficial**. Rádio. 6 de setembro de 2013.
- BOKAMBA, Ayamba G. Multilingualism as a sociolinguistic phenomenon: evidence from Africa. In: **Langages in Africa: multilingualism, language policy, and education**, edição: Elisabeth C. ZSIGA, One Tale BOYER e Ruth KRAMER. Washington, D.C.: Georgetown University PRESS, 2014.
- CALADO, Sílvia dos Santos, e Sílvia C. dos Reis FERREIRA. Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados. **EDUC**. 2004. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em 18 de Jan. de 2021.
- CHICUMBA, Mateus Segunda. **A educação bilíngue em Angola e o lugar das línguas nacionais**. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa: Universidade de Lisboa, 2019.
- CHIMBUTANE, Feliciano. **Multilingual resources in classroom: portuguese and african/creole languages and bilingual education programs**. Edição: S. W. Springer International Publishing, 2015.
- Feio, Joana Areosa. **De Étnicos a Étnicos: uma abordagem aos angolares de São Tomé e Príncipe**. Dissertação de Mestrado, 2008.
- HAGEMEIJER, Tjerk. “As línguas de São Tomé e Príncipe.” **Revista de Crioulos de Base Portuguesa e Espanhol** 1, n. 1. 2009. p. 1-27.
- HÉRIARD, Pière. **Política linguística [na União Europeia]**. 2019. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/142/politica-linguistica>.
- INE-MOÇAMBIQUE. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017**. Maputo: INE, 2019.
- KAPLAN, Robert B, e B. BALDAUF. **Language planning: from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- KAPLAN, Robert B. Language planning. **Applied Research on English Language** 2, n. 1 2013.
- KLOSS, Heinz. **Research possibilities on group bilingualism**. Report, international Center for research on Bilingualis, Quebec, 1969.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural**. 1. São Paulo: EDUC, 2004.
- MOÇAMBIQUE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA-. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação. Recenseamento**, Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2017.

NDOMBELE, Eduardo D. T. **Políticas linguísticas em Angola: reflexão sobre identidade nacional.** Tese de Doutorado, San Lourenzo (Paraguay): Universidad San Lourenzo, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de, entrevista feita por REVEL. **Políticas linguísticas: entrevista com Gilvan Muller de Oliveira.** Curitiba, 2016. p. 382-399.

PATEL, Samima. **Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2006.

RIOS, César Paolo Velásquez. **Análisis de los procesos de planificación y políticas linguísticas impulsadas por agentes gubernamentales para las lenguas indígenas.** Tesis, Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2014.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism.** Oxford: Basil Blackwell, 1989.

SEIBERT, Gerhard. Crioulização de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias. **Afro-Ásia.** v. 49. 2014.p.41-70.

SEVERO, Cristine G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa.** v. 57, n. 2 (2014): p. 451-473.

_____. Políticas linguísticas e recismo. **VII Encuentro internacional de investigadores de políticas linguísticas.** Córdoba: Facultad de Letras de la Universidad de Córdoba, 2015a. p. 403-409.

SEVERO, Cristine G., e Sinfree MAKONI. **Políticas linguísticas Brasi-África: por uma perspectiva crítica.** Florianópolis: Insular, 2015b.

SILVA, Eugénio Alves da. Tradição e identidade de género em Angola: ser mulher no mundo rural. **REVISTA ANGOLANA DE SOCIOLOGIA,** n. 8 dez. 2011. p. 21-34.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Language, literay and minorities.** London, 1990.

TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS DE UM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Vanessa Aparecida da Silva Cruz
wanessa_25silva@hotmail.com
Gilcinei Teodoro Carvalho
gilcineicarvalho@gmail.com

Resumo: Este texto discorre sobre uma pesquisa de doutorado em andamento que visa conhecer as práticas de letramento e analisar as possíveis tensões existentes entre as esferas acadêmica e profissional no contexto da pós-graduação *stricto sensu*. Considerando o quadro teórico-metodológico, fazemos uma análise dos discursos (FOUCAULT, 1982; FAIRCLOUGH, 1985, 2001, 2003; KRESS, 1988) sociais e ideológicos presentes nos documentos oficiais que norteiam os programas de pós-graduação e acompanhamos as trajetórias acadêmicas de alunos do Mestrado Profissional em Educação e Docência – Promestre da UFMG, considerando as especificidades das práticas de letramento nesse contexto. Para isso, a pesquisa está embasada nos princípios teóricos-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE, 1996), nos Letramentos Acadêmicos (LEA, STREET, 1998; STREET, 2010), na perspectiva etnográfica (IVANIC, 1998; BLOMMAERT, 2006; LILLIS, 2008). Nesse sentido, consideramos que as práticas de letramento são sociais, situadas em contextos permeados por especificidades culturais, relações de poder e ideologias conforme a concepção do modelo ideológico (STREET, LEA, 2014). Como defende o modelo de Letramentos Acadêmicos, concebemos que as práticas acadêmicas vivenciadas pelos mestrandos não se limitam ao domínio de habilidades ou à socialização. Utilizando a etnografia como teorização profunda (LILLIS, 2008), estamos acompanhando um grupo de quinze alunos do Promestre, inserindo-nos em suas vivências acadêmicas por meio de trocas de *e-mails*, mensagens de *WhatsApp*, assistindo aulas e orientações virtuais, além da realização de entrevistas com esses alunos, docentes e coordenadores do curso.

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; trajetórias institucionais; mestrado profissional.

INTRODUÇÃO

Este texto esboça o desenvolvimento parcial de uma pesquisa de doutorado, na qual buscamos compreender as possíveis tensões existentes entre as esferas profissional e acadêmica no contexto da pós-graduação brasileira em nível de mestrado. Levamos em conta que o

mestrado profissional (MP), datado no início dos anos 90, é um fenômeno recente e qualificado como polêmico no ensino de pós-graduação no Brasil (FISCHER, 2003) que surge em meio à brecha entre as modalidades representadas por doutorado, mestrado acadêmico e especialização, sendo institucionalizado em 1998. Desde sua origem, o MP tem sua trajetória caracterizada por tensões e dilemas, enquanto a reverência fica por conta dos esforços das instituições ao criarem ou reformularem cursos de pós-graduação, investindo em novas estruturas organizacionais e curriculares, traçando estratégias de aprendizagem, buscando compor quadros profissionais com qualificação acadêmica e experiência docente, a partir da conciliação de estudos com trabalho, de articulações que focam na dialética teoria e prática. Como constata Fisher (2003), os programas e cursos de MPs não são excludentes. Ao contrário, são audaciosos ao tentar conciliar os contrários, os paradoxos dos eixos acadêmico e profissional dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim como o próprio MP é um fenômeno relativamente recente na pós-graduação brasileira, recentes também são as discussões acerca de suas peculiaridades e paradoxos resultados de uma constituição a partir de elementos heterogêneos, com características da esfera acadêmica e da sociedade em seus diversos espaços - sejam a empresa, o governo ou organizações sociais. Nesse viés, Menandro (2010, p. 369) relata que “muitos temeram que, na contramão da elevação e da internacionalização da pós-graduação brasileira *stricto sensu*, o Mestrado Profissional exemplificasse a redução do nível de exigências que estaria permitindo a implantação de cursos de qualidade menor”. Entendemos que, antes de tudo, o MP tem o caráter de inovação e reformulação do modelo tradicional de ensino e, nesse sentido, parece-nos um processo natural que tenha sido gerado alguns questionamentos acerca dos MPs como ‘nova’ modalidade da pós-graduação.

De modo mais específico, concebemos esta pesquisa como instrumento de análise das possíveis tensões existentes entre o mestrado profissional e o mestrado acadêmico e junto a isso, questionamos o discurso da crise ou do *déficit* do letramento (STREET, LEA, 2014) que considera os estudantes que chegam à universidade como incompetentes e incapazes de participar de práticas letradas nas diversas esferas sociais.

Por conseguinte, no sentido de refutar e desconstruir esse discurso, buscamos compreender de forma situada e contextual as práticas acadêmicas de letramento que nos motivou no desenvolvimento desta pesquisa. O panorama apresentado, e minha vivência como aluna egressa da primeira turma (2014) do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), justifica nosso interesse de pesquisa sobre os MPs, apoiando-nos na perspectiva sociocultural do letramento.

Dessa maneira, esta pesquisa está orientada pela abordagem teórica da perspectiva sociocultural do letramento interpretado a partir das práticas sociais, chamada de Novos Estudos de Letramento – em inglês, *New Literacy Studies* (NLS) (STREET, 1984, 1985; BARTON, 1994; GEE, 1996; LEA, STREET, 1998, 1999), na qual consideramos que os alunos precisam ser compreendidos como sujeitos reais, que têm experiências prévias de práticas de letramento. Em vista disso, apresentam condutas específicas quando colocados em contato inicial com as dinâmicas da esfera acadêmica, nas suas variadas dimensões e níveis de formação. Dessa maneira, ainda que se insista no discurso de que os alunos apresentam “dificuldades” nas práticas acadêmicas, é preciso enquadrá-las em uma abordagem sociocultural situada de letramento (GEE, 1999). Ampliando essa ideia, temos a compreensão de que as formas de realizar, de participar das práticas de letramento, incluindo a oralidade, leitura e escrita, são representações culturais de utilização da linguagem e nelas estão implícitas ideologias e relações de poder, sendo estas, muitas vezes, reproduzidas em virtude de experiências e conhecimentos vivenciados ao longo da vida. Esses princípios analíticos refletem concepções de letramento que serão fundantes para se compreender quais são essas práticas e como acontecem no PROMESTRE.

1 A constituição dos mestrados profissionais no contexto da pós-graduação brasileira

Desde o parecer 977/65 do Conselho Newton Sucupira, o mestrado profissional foi criado como um curso de caráter

qualitativamente distinto e não como uma variante do mestrado acadêmico. As esferas acadêmica e profissional, segundo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), são conceituadas da seguinte forma: i) acadêmica - tem o objetivo de formar pesquisadores, corporificando-se na oferta do doutorado. A partir disso, cabe ao mestrado acadêmico o papel de curso propedêutico, considerando os casos em que essa etapa preparatória se revela necessária, em virtude do estágio de desenvolvimento da área de conhecimento em questão ou em determinada região geográfica, ou ainda para a superação de deficiências observadas na formação anterior dos alunos e ii) profissional - cujo objetivo está na formação de profissionais para que se capacitem para o desempenho de funções distintas das referentes à pesquisa acadêmica, a oferta de cursos que têm foco na aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados. O mestrado, neste caso, tem o caráter de curso terminal para a obtenção da habilitação pretendida.

A Portaria nº 80/98 estabelece os princípios e procedimentos para a recomendação, o acompanhamento e a avaliação de cursos de mestrado profissional no país. Em 1999, aconteceu a aprovação dos pressupostos para a avaliação de proposta do mestrado profissional pelo Conselho Técnico Científico da CAPES. Na sequência, em 2001 foi aprovada a resolução do Conselho Superior que trata dos preceitos básicos que legislam o ajustamento do Sistema de Avaliação às necessidades de desenvolvimento da pós-graduação.

Verificou-se, a partir de então, o crescimento progressivo do número de programas de mestrado profissional aprovados pela CAPES: 4 em 1997, 6 em 1998, 24 em 1999, 22 em 2000, 25 em 2001, atingindo 106 em 2002. Atualmente, 800 programas de mestrado profissional estão distribuídos pelas cinco regiões do país. A natureza desses cursos, segundo a CAPES, deve ser expressa considerando alguns pressupostos básicos: a associação da estrutura curricular e das experiências profissionais às demandas identificadas na sociedade ou aquelas que precisam ser induzidas, sob orientação de instrumentos formais para identificar as necessidades e oportunidades no que diz respeito à avaliação desses cursos; a elaboração do curso pautada em problemas

reais que consideram os interesses comuns entre a academia e as instituições envolvidas; e a implementação e o desenvolvimento do curso com considerações referentes a esquemas que integrem sociedade e instituições, no sentido de contribuir com o desenvolvimento de seus produtos e serviços, por um lado, e, por outro, melhor qualificar os discentes.

Fisher (2003) aponta que o mestrado profissional já nasce regulamentado. Dentro do conjunto de regras que o definem, estão estabelecidas as exigências de uma base de pesquisa, da produção científica e técnica e corpo docente para o MP. Nos programas de pós-graduação já institucionalizados, essas condições já estão consolidadas e os mestrados profissionais têm seus títulos devidamente reconhecidos. Porém, de acordo com a pesquisadora, o mercado impôs sua lógica e inúmeros cursos rotulados como MBA (*Master in Business Administration*) com níveis de qualidade heterogêneos são ofertados atualmente. A autora aponta, ainda, que os negócios do mundo capitalista têm contribuído para que se estabeleçam parâmetros entre os cursos que dão certificados válidos e os que não têm qualidade, nem são, ao menos, cursos que funcionam dentro das normas legais.

As instituições não foram tão agressivas na pós-graduação profissional *stricto sensu* quanto na especialização (leia-se MBAs) e na graduação. Sem dúvida, isso se deve à regulação da avaliação, que funciona como um mecanismo inibidor de experiências de má qualidade, mas não apenas delas. O desejo de reconhecimento acadêmico e a lógica da avaliação que incorpora com dificuldade as dimensões sociais do ensino e da pesquisa têm refreado a oferta de cursos assumidamente profissionais. Ou, então, cursos de excelente qualidade e impacto de mercado, de inequívoca natureza profissional, dizem-se acadêmicos e dispensam rótulos. Tal situação ocorre, principalmente, em instituições privadas, com cursos novos e não contaminados pelo passado (FISHER, 2003, p. 121).

No Brasil, em meio aos impasses causados pelo uso indistinto da sigla MBA sendo relacionada a todo tipo de curso, o mestrado profissional se concretiza. Ainda não tão bem entendido e mal

recepcionado pela comunidade acadêmica, o curso tem seu *design* caracterizado pela fusão entre os cursos acadêmicos e os MBAs. Os MPs têm se mostrado mais sólidos do que os cursos de MBA, pois permitem, ironicamente, ensinar (FISHER, 2003). Da recente experiência brasileira, Fischer (2010) ressalta que o MP toma sempre como parâmetro o modelo de ensino do mestrado acadêmico, sendo este o grande equívoco no seu entendimento, pois essa prática inviabiliza sua visibilidade enquanto estratégia de formação profissional com natureza e estrutura próprias. Essas considerações iniciais motivaram a realização de uma reflexão sobre a trajetória institucional do PROMESTRE na UFMG.

2 A trajetória institucional do promestre

O Mestrado Profissional em Educação da UFMG ilustra o processo de constituição dos MPs no país. Não diferentemente dos demais cursos de mesma modalidade, a implementação do PROMESTRE na Faculdade de Educação e suas propostas foram permeados por intensos debates no que se refere à natureza do programa, além da busca por uma estruturação e implicações de uma nova frente de trabalho na instituição. Consideramos, assim, a comparação que se estabeleceu entre o MP e o MA, este criado em 1971, o curso integra o Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação, é considerado programa de excelência (PROEX, nota 7).

Um grupo de professores, liderado pelo professor Bernardo Jefferson de Oliveira, iniciou as discussões para a criação do Mestrado Profissional em Educação levando em conta as implicações que esse novo curso, com diferentes pressupostos e objetivos, desencadearia um tensionamento com o MA já instituído na universidade. Após reuniões na Faculdade de Educação com dezenas de professores interessados na criação desse novo curso, o projeto de criação do PROMESTRE foi elaborado pelos professores Bernardo Jéfferson de Oliveira, Aparecida Paiva, Cristina Gouvea e Nilma Soares. Sequencialmente, o projeto foi encaminhado à Pró-Reitoria de Pós-graduação da UFMG, a qual sugeriu ajustes por pareceristas externos e finalmente foi submetido à

CAPES para a Análise de Propostas de Cursos Novos (APCN) para apreciação.

Em meados de 2013, a proposta do Mestrado Profissional em Educação e Docência foi aprovada com nota 5, ou seja, nota máxima e, no mesmo ano, iniciou-se o primeiro processo seletivo. As aulas da primeira turma, com 50 alunos, iniciaram-se em fevereiro de 2014. Ao final de cada ano tem ocorrido o processo seletivo para uma nova turma de alunos. O número de docentes, de linhas de pesquisa e de vagas ofertadas vêm aumentando ao longo dos anos.

O PROMESTRE é organizado por ciclos, seguindo o formato de cursos regulares de graduação da área de Educação ou de áreas afins e se enquadra na modalidade de Mestrado Profissional, conferindo ao concluinte o título de Mestre em Educação e Docência. O Curso se organiza a partir da legislação institucional básica: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da UFMG (1999), Normas Gerais de Pós-graduação da UFMG (2017) e o Regimento Geral da UFMG (2018). A área de concentração do curso é o Ensino-Aprendizagem, buscando a articulação de conhecimentos acadêmicos e práticas educativas com a produção de ciência aplicada e tecnologia social que busquem alternativas para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas nas redes de ensino e outros espaços educativos.

Conforme o art. 2º do Regulamento do Mestrado em Educação e Docência, o curso tem por finalidades:

- (i) contribuir para a democratização da educação brasileira por meio do aprofundamento de estudos, do desenvolvimento de pesquisas e inovações colaborando para o avanço do saber e do fazer educativos;
- (ii) criar condições que possibilitem a melhoria da compreensão e das práticas educacionais em suas múltiplas dimensões;
- (iii) possibilitar um ambiente de reflexão coletiva sobre a prática e as teorias pedagógicas;
- (iv) formar educadores(as) e pesquisadores(as) capazes de contribuir para a produção do conhecimento e sua transformação;

- (v) formar profissionais da Educação capazes de elaborar e implementar projetos inovadores, teoricamente consistentes e socialmente relevantes;
- (vi) criar, consolidar ou ampliar linhas de pesquisa que propiciem a incorporação de novos projetos e de novos(as) pesquisadores(as).

As finalidades expostas no Regulamento esclarecem a intenção do PROMESTRE no que se refere a ofertar aos professores instrumentos teórico-metodológicos que contribuam para reflexões acerca das práticas de ensino e o enfrentamento dos desafios relacionados à aprendizagem de conceitos, procedimentos, valores e atitudes necessários à formação humana. O desenvolvimento de pesquisas aliado ao fazer educativo como pressupostos do MP demonstram a sua natureza distinta do MA, no qual não há preocupação característica com as atividades referentes ao fazer. No mesmo sentido, o regulamento aponta o objetivo do curso em “formar educadores(as) e pesquisadores(as)”, o que reforça a ideia de integração entre a prática docente desenvolvida nas escolas e outros espaços educativos à prática de pesquisas, considerando a possibilidade de analisar os problemas reais vivenciados pelos profissionais nos contextos de trabalho.

Para a materialização desses objetivos, no PROMESTRE, assim como nos demais MPs e no MA, o aluno deve apresentar uma dissertação ao final do curso, discutindo a questão investigada em sua pesquisa. O diferencial do MP em relação ao MA está na elaboração do Produto Educacional juntamente com a dissertação, no qual se espera que sejam desenvolvidos e analisados ações/intervenções educativas e/ou recursos didáticos. No PROMESTRE tem sido desenvolvidos diversos Produtos Educativos, como: sequências didáticas, vídeos, blogs, modelos de ensino, propostas de formação continuada, livretos, cadernos de ideias, jogos educativos, entre outros.

A Coordenação Didática do Curso é exercida por um Colegiado que é presidido pelo(a) Coordenador(a) de curso, constituído pelos representantes de cada uma das linhas de pesquisa que são docentes efetivos e ativos, além de contar com representação discente. É competência do Colegiado coordenar e orientar as atividades acadêmicas e administrativas do Curso, o que compreende a elaboração do currículo

do Curso; a indicação de pré-requisito(s) e do número de créditos correspondentes a cada uma das atividades acadêmicas; o estabelecimento das diretrizes dos programas das atividades acadêmicas e propor modificação deles ao(s) Departamento(s) ou à(s) estrutura(s) equivalente(s) responsável(eis) por sua oferta; a proposição ao Centro de Pós-graduação (CPG) de criação, transformação, exclusão e extinção de atividade(s) acadêmica(s) do Curso; a apresentação ao(s) Chefe(s) de Departamento e/ou a Diretor(es) de Unidade(s) medidas necessárias ao bom andamento do Curso; o estabelecimento dos critérios para submissão e aprovação mediante documentos pertinentes, o credenciamento de docente(s) permanente(s) e colaborador(es) e submetê-lo à aprovação da Programa de Pós-graduação; a definição em Resolução específica submetida à aprovação da CPG, o número máximo de orientandos(as) por orientador(a) e os critérios para a alocação de vagas para orientação pelo corpo docente; a submissão para a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-graduação (PRPG) o número de vagas a serem ofertadas nos processos seletivos; o estabelecimento de critérios para Exames de Seleção de candidatos(as) ao Curso e submetê-los à aprovação da PRPG, na forma de Edital ou como exigido pelos processos seletivos específicos; entre outras demandas do órgão Colegiado.

Atualmente são setenta e nove docentes atuando no PROMESTRE, distribuídos nas onze linhas de pesquisa, dos quais vinte desses docentes atuam também no mestrado acadêmico.

Desde o início do curso, o número de oferta de vagas cresceu em mais de 100%, sendo ofertadas 50 vagas em 2014 e 112 em 2021. A partir do Edital 01/2017, 50% das vagas foram reservadas aos candidatos negros em cumprimento à Resolução no 02/2017, de 04 de abril de 2017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade. A partir de 2018, é elaborado um Edital Suplementar com vagas destinadas exclusivamente a pessoas indígenas e/ou com deficiência, o que demonstra a amplitude que o curso ganha a cada ano e a relevância da formação profissional com base na diversidade de áreas do conhecimento e de atuação.

Considerando a expansão do PROMESTRE no que se refere ao aumento da oferta do número de vagas, maior possibilidade de atendimento à diversidade de sujeitos, ampliação do número de linhas de pesquisas e de docentes qualificados nos conduz a investigação da trajetória dos alunos no MP. Dessa forma, buscamos usar os letramentos acadêmicos como arcabouço teórico para auxiliar-nos na investigação dos letramentos como práticas sociais vivenciadas na academia. Alinhado a isso, buscamos embasamento metodológico na etnografia, sob a concepção de “teorização profunda”, conforme enunciado por Lillis (2008) e na análise crítica do discurso (FOUCAULT, 1982; FAIRCLOUGH, 1982, 1989; KRESS, 1988).

3 Letramentos acadêmicos em investigação: o enfoque metodológico

Esta pesquisa está situada nos princípios teóricos-metodológicos dos Letramentos Acadêmicos (LEA, STREET, 1998; STREET, 2010), na perspectiva etnográfica (IVANIC, 1998; BLOMMAERT, 2006; LILLIS, 2008) e na análise do discurso (FOUCAULT, 1982; FAIRCLOUGH, 1982, 1989; KRESS, 1988) como instrumento interpretativo do discurso, considerando a dimensão social que envolve as relações de poder, ideologias e significados dados ao letramento. A partir disso, concebemos de forma situada e contextual, os letramentos como prática sociocultural presentes no contexto do PROMESTRE.

A partir desse enquadramento teórico-metodológico, realizei entrevistas com os ex-coordenadores do curso e as atuais coordenadoras, buscando conhecer o caráter institucional da proposta. Em seguida, realizei entrevistas com os onze professores representantes das linhas de pesquisa com o intuito de conhecer como as linhas de pesquisa se orientam e organizam. Nessa oportunidade, pedimos a esses professores que nos indicassem de um a dois alunos de cada linha com a premissa de terem ingressado no MP no ano de 2020. Esse recorte temporal se deve ao fato de termos a pretensão de acompanhar a trajetória desses alunos da entrada à conclusão do curso, buscando enquadrar o tempo do percurso acadêmico desses alunos à duração desta pesquisa de doutoramento.

No grupo constituído de quinze alunos do PROMESTRE,

ingressantes em 2020 e previsão de conclusão para 2022, o perfil geral é majoritariamente feminino, sendo 12 mulheres e 3 homens; são duas alunas com idades entre 20 e 30 anos; oito entre 31 e 41 anos e 5 com mais de 50 anos. Nove desses mestrandos atuam como professores na rede pública de ensino, duas alunas são aposentadas e exercem outras funções nas Secretarias de Educação, enquanto dois deles atuam em funções de coordenação pedagógica e uma aluna é bolsista em programas da UFMG.

4 O tratamento dos dados coletados

Buscando cumprir os objetivos de investigação desta pesquisa, optamos pela realização da análise do discurso, a qual vem se firmando como um dos principais procedimentos analíticos em campos de pesquisa das ciências sociais, em estudos na comunicação, sociologia e antropologia. Além disso, tem sido uma entrada qualitativa produtiva para pesquisas em educação e linguística aplicada. A maioria das análises de discursos tem, no entanto, concentrando-se na linguagem falada e isso tem gerado uma série de críticas aos domínios sociais que envolvem os textos escritos. Levando em consideração, por exemplo, os ambientes escolares na produção do conhecimento científico e disciplinar, a produção cultural nas artes, a vida cotidiana das instituições acadêmicas, os espaços públicos de notícias, os diversos espaços do texto eletrônico na *World Wide Web*, os intercâmbios falados nesses ambientes, sejam eles educacionais, sociais, institucionais ou profissionais fornecem uma imagem limitada e mesmo enganosa, em certa medida, das maneiras como essa linguagem entra na dinâmica de situações de eventos (PRIOR, 2004a). Ao ampliar o alcance da análise do discurso para estabelecer um envolvimento com o texto escrito, é válido também considerar algumas características de análise da linguagem falada, a qual é concebida como: “emergente, multiforme, negociada no processo, significativa na captação, realizadora de atos sociais” (PRIOR, 2004b, p. 02).

Nesse sentido, concebemos que a análise da escrita deve ir além de considerar o texto escrito como um objeto neutro e simplista, completo em si mesmo como portador de significados abstratos. A

análise do discurso concebida e praticada em princípios pautados nos letramentos como construção sociocultural extrapola os limites da interpretação e crítica como costumeiramente é observado na análise textual tradicional.

A partir dessa proposição, ao rastrear os letramentos presentes no contexto do MP, entendemos que a transcrição das entrevistas seja um procedimento fundamental para usarmos no processo investigativo, a qual ajuda-nos na análise das interações entre os sujeitos nas diversas situações e eventos de letramento. As transcrições apresentam escolhas sobre os momentos e as maneiras como as falas e as ações dos sujeitos acontecem. Essas escolhas são escolhas teóricas, como afirmam Ochs (1979) e Cameron (2001).

Partimos do pressuposto de que a transcrição é uma ação analítica e interpretativa da pesquisa usada para criar e sustentar uma situação ou fenômeno do universo a ser investigado, que, no nosso caso, são os letramentos acadêmicos vivenciados nas práticas de interação na constituição das pessoas no contexto do mestrado profissional em educação. “A transcrição é praticada de diferentes maneiras e com base em diferentes formas de inscrição” (DURANTI, 2009, p.308), sobre as quais o pesquisador deve ser capaz de tematizar sobre a relação entre gravações/ áudios e os eventos que fornecem informações e, ainda, sobre a relação entre as gravações e as transcrições (DURANTI, 2009).

Nesta pesquisa, concebemos a elaboração de transcrições como atividade analítica, conforme define Duranti (1997, p.161):

i) a transcrição é um processo seletivo, que busca salientar certos aspectos da interação, de acordo com metas investigativas específicas; ii) não há transcrição perfeita, no sentido de uma transcrição que possa recapturar inteiramente a experiência de se estar na situação original, mas há transcrições melhores do que outras, isto é, transcrições que representam as informações de maneira que são (mais) consistentes com as nossas metas descritivas e teóricas (...) (tradução dos autores)

De fato, para trabalhar com os elementos envolvidos em uma transcrição, é necessário selecionar um quadro teórico e metodológico

que dê conta de (re)apresentar a situação/evento que desejamos analisar. A transcrição não pode se restringir a uma operação mecânica, mas a uma reconstituição analítica e interpretativa das condições de produção. Em um primeiro momento de interpretação e simplificação, os registros recolhidos são trabalhados a partir da percepção do pesquisador e adquirem, aos poucos, características do texto escrito, a partir das informações veiculadas pelo comportamento interacional do(s) sujeito(s) em questão.

Considerando essa dimensão de escolha presente nas decisões sobre os procedimentos de transcrição, usaremos a unidade de mensagem como critério para segmentar as falas, a qual é definida como a unidade de significado linguístico demarcada pelos limites da emissão, identificados por meio de sinais contextualizadores, como a tonicidade, entonação, pausas e gestos (GUMPERZ, 1982). A transcrição por unidades de mensagem ancora-se na maneira como as pessoas apresentam e se interagem. Elas não produzem sentenças completas, mas unidades de mensagem. Assim, por adotar a unidade de mensagem para o processo de transcrição, não considere as formas gramaticais prescritas pela representação da escrita convencionalizada, embora seja essa modalidade que estabelece certos caminhos para a representação.

A transcrição, nesse sentido, é um processo de escolhas e seleção consciente e cuidadosa, considerando que não é possível apresentar todo o material – registros de entrevistas, conversas por Whatsapp, anotações em caderno de campo, trocas de e-mails, gravações de aulas/qualificação/defesa - construído ao longo desta pesquisa. Ao longo do processo investigativo, a ênfase esteve centrada tanto nas falas quanto nas ações dos sujeitos, de forma que o local em que as entrevistas aconteceram, o tempo de duração, as interrupções, as trocas de mensagens por e-mail e Whatsapp foram utilizados para contextualizar as situações de interação. É relevante considerarmos que nossos procedimentos de análise se diferem de acordo com os registros das situações de interação. Para as entrevistas e áudios enviados pelo WhatsApp, adotamos a transcrição como procedimento para a análise. Já para as mensagens escritas, sejam as trocadas por e-mail ou WhatsApp, optamos por apresentá-las integralmente sem o trabalho de edição. A partir da seleção dos eventos, realizei a transcrição das gravações. Essas

transcrições trouxeram novas formas de aproximação e organização dos registros, possibilitando a retomada de situações e a reconstrução/refinamento das análises.

Entre as quinze entrevistas realizadas com os alunos, trazemos aqui um trecho da transcrição da primeira entrevista realizada com Margareth (nome fictício). A aluna tem 56 anos, professora de História da educação básica, integrante da linha de Educação de Jovens e Adultos. A entrevista foi realizada no dia 09 de abril de 2021, às 10h. A Plataforma utilizada foi a *jitsi meet* pela possibilidade para gravar a entrevista de forma gratuita. Concebemos a entrevista como uma estratégia que nos auxilia na compreensão de como o mundo é referenciado e significado pelos sujeitos da pesquisa, indicando as posições que assumem nos diferentes contextos sociais.

62	Vanessa	o meu áudio tava fechado/custei abrir/ eu queria que você me falasse um
63		pouquinho sobre o seu projeto/ o seu produto/ é.../como você tem
64		caminhado nesse sentido/ como tem sido sua rotina de estudos/ acho que
65		fiz muitas perguntas/ então/ vou te contar da minha rotina/ então assim.../
66	Margareth	eu fui pro mestrado/Vanessa/ FELIZ/ sabe/ o mestrado/ assim/o
67		PROMESTRE/ uma realização/uma coisa assim.../ uma realização
68		pessoal/ tanto é que meu projeto/ quando eu escrevi/ eu escrevi assim/ a
69		toque de caixa/ eu não tava assim/ preparada/ porque a minha vivência é
70		de experiência/ não é a vivência/ acadêmica/ esse lado assim
71		intelectualizado/ olha/ assim/ eu fui lê Charlot ago::ra / sabe assim/
72		falando dessa questão do aluno/ que a gente tem que trabalhar com o que
73		ele tem/ com é:: ver a realidade dele/eu fui trabalhar isso/ eu fui ler/
74		depois/ mas era uma vivência minha/ sabe/ então o mestrado/ ele tem me
75		dado aquilo/ assim/ é:: a minha prática tem ido ao encontro da teoria/
76		algumas coisas que eu já fazia no meu dia a dia/ aí eu já descubro autores
77		que fazemisso academicamente/ uma forma é:: mais apurada/né/ então
78		eu sou aquela professora do chão da escola/ do chão da sala de aula/ e aí o
83		mestrado pra mim foi um PRESENTE/ eu faço tudo com muito prazer/
84		sabe/ é... tanto é que outro dia eu até contei pro Hélio/ que eu/ numa das
85		disciplinas/ é... ateliê Paulo Freire/ é... (inaudível)/ pelo Júlio/ eu mandei
86		um texto e tal/ Freire/ é... (inaudível)/ pelo Júlio/ eu mandei um texto e
87		tal/ alguma coisa assim/ da minha época/ há muito tempo atrás/ século
88		passado/ de formando/ história e magistério/e aí o Júlio falou/ oh
89		Margareth/ você podia preparar e dá aula/ eu quero ENCERRAR o curso
90		com uma aula sua/ sabe/ e aquilo assim/ me causou um prazer muito
91		grande/ UMA HO::NRA/ também assim/ muito grande/então eu sempre
92		faço as coisas/ (inaudível)/ eu tenho participado dos cadernos da EJA
93		junto com o Hélio/ tenho participado das reuniões todas/ eu faço
94		assim/com muito carinho/ sabe/ eu tenho aproveitado muito o máximo o
95		PROMESTRE/ eu tenho aprendido muito/ sabe/ o PROMESTRE abriu a
96		minha cabeça/ abriu a minha visão/ sabe assim/ é:: eu devo isso ao
97		PROMESTRE/ e:: eu é uma outra professora/ sabe/ depois do
98		PROMESTRE é uma outra profissional/ é uma outra educadora/ e com
99		certeza/ uma educadora MELHOR/ sabe/ porque/ ah é::/

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

O mestrado profissional (MP) deve ser reconhecido como necessidade e rota alternativa de formação, pois além da formação para o ensino e a pesquisa, típicos do mestrado acadêmico, ele é uma tentativa de orientar o ensino para a aplicação (FISCHER, 2005). A trajetória dos MP no Brasil abrange um conjunto de fatores legais, políticos, sociais e econômicos que contribuíram para facilitar ou limitar o seu desenvolvimento e a sua consolidação.

Reafirmamos a importância de se analisar a trajetória acadêmica dos alunos do PROMESTRE, buscando conhecer como as práticas de letramento acadêmico são vivenciadas por esses alunos, compreendendo como suas identidades são constituídas e como significam o mundo.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

BLOMMAERT, J. Ethnography as counter-hegemony: remarks on epistemology and method. In: **Working Papers in Urban Language & Literacies**. London: Institute of Education, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. **Portaria normativa do MEC nº 080 de 16 de dezembro de 1998**.

_____. **Parecer 552/99 da Câmara de Educação Superior**. Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 1999.

_____. **Portaria normativa do MEC nº17 de 29 de dezembro de 2009**.

DURANTI, A. Métodos etnográficos. In: **Linguistic Anthropology**.

Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 84-112.

FISCHER, T. Seduções e Riscos: a Experiência de Mestrado Profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, abr-jun, p.119-123, 2003.

_____. Mestrado profissional como prática acadêmica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v.2, n. 4, 11, 2005.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. In: **Educação**, v.35, n.2, 2010, p.215-228.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge. 2003.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FOUCAULT, M. Subject and Power. In: DREYFUSS, H. & RABINOW P. **Beyond structuralism and hermeneutics** Brighton, The Harvester Press, 1982.

GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2.ed. Baskerville, UK: Taylor & Francis, 1996.

_____. **An introducing Discourse Analysis**: theory and method. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication. In: SNYDER, I. (Ed). **Page to screen: talking literacy into electronically**. New York: Routledge, 1998. p. 53-79.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an

academic literacies approach. In: **Studies in Higher Education**, v.23, n. 2, 1998, p.157-171.

_____. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: **Writing: texts, processes and practices**. London: Longman; 1999. p. 62-81

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, v.16, n.2, 2014, p. 477-493.

LILLIS, T. **Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing"**: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, v. 25, n. 3, p. 353-388, July 2008.

MENANDRO, P. R. M. **Documentos e Debates: Réplica 2 - Mestrado Profissional, Você Sabe Com Quem Está Falando?** RAC, Curitiba, v. 14, n. 2, pp. 367-371, mar./abr. 2010.

OCHS, E. *Transcription as theory* In: **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press. 1979.

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

_____. Academic Literacies approaches to genre? In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.10, n.2, 2010, p.347-361.

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

CRIANÇAS E FAMÍLIAS: EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA, ESCRITA E OUTRAS LINGUAGENS EM ATIVIDADES DIGITAIS MULTIMODAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DESENVOLVIDAS EM ESPAÇO DOMÉSTICO

Walquiria Almeida de Jesus
wal.almeida.jesus@gmail.com
Isabel Cristina Alves da Silva Frade
icrisfrade@gmail.com
Mônica Daisy Vieira Araújo
mdvaraujo@yahoo.com.br

Resumo: a maioria das sociedades contemporâneas estão inseridas na era das tecnologias e as novas gerações envolvidas em práticas de leitura e escrita digital, conforme pesquisas do Panorama Mobile Time/Opinion Box (2020). Segundo Kress (2013), as crianças são seres sociais multimodais e pesquisas internacionais indicam que crianças muito pequenas, participam de uma ampla gama de comunicações diárias mediadas digitalmente e em práticas de letramento Chaudron *et al.*,(2018); Gillen *et al.*,(2018), Brito (2017) defendem suas pesquisas ao analisar práticas digitais em contexto doméstico e escolar valendo-se de diferentes estudos sobre cultura escrita digital e multimodalidade. Frade *et al* (2018), enfatizam, os gestos e comportamentos diante das interfaces digitais, ou seja, os cliques que levam a outros espaços. A pesquisa em andamento com crianças de 4/5 anos, tem o objetivo de analisar o processo de realização das atividades escolares por crianças pequenas, envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico e busca responder: de que maneira as crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil, EMEI, apropriam-se da cultura escrita digital por meio da utilização de recursos multimodais presente em atividades pedagógicas digitais? Para tanto no que diz respeito aos instrumentos metodológicos optamos em apresentá-los assim: encontro *on-line* pelo *Google Meet*, e presencial, sendo realizada nas duas etapas da pesquisa. Para as produções de informações da pesquisa, há o interesse em coletar a voz, imagem das crianças através da mídia impressa, radiofônica e televisiva. Com o desenvolvimento desta pesquisa espera-se contribuir no avanço das discussões promovendo uma aprendizagem efetiva da cultura digital com crianças pequenas.

Palavras-chave: Crianças e Famílias; Educação Infantil; Espaço Doméstico; Letramento digital; Multimodalidade.

INTRODUÇÃO

O modo de viver na atualidade está imerso na cultura escrita digital e isso traz implicações não somente nas ações que fazemos com

o uso dos dispositivos digitais e da Internet, mas em especial, nos nossos comportamentos e valores relacionados a essa cultura. Deste modo, as crianças nascem hoje na sociedade da informação, repleta de tecnologias em todos os setores, em que a família é o denominador comum.

A cultura escrita digital traz um conjunto de práticas que a criança necessita se apropriar para dar significado em suas práticas de leitura e escrita. Nesse sentido desenvolver os letramentos em contextos digitais desde a primeira infância é fundamental para formarmos leitores e escritores que atendam as demandas sociais e culturais de sua época.

Soares (1998), apresenta a dimensão social do letramento partindo do princípio de que a aquisição da escrita e da leitura por um indivíduo pode trazer-lhe consequências e, também, alterar seu estado ou condição em vários aspectos: sociais, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos.

[...] no contexto educacional o termo letramento, que inicialmente se associou ao termo alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, mas também como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito. (SOARES,1998, p.72).

Entende-se, nessa dimensão, que letramento é o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita em várias instâncias, como em seu ambiente familiar, na comunidade, no trabalho, na escola, entre outros.

Baseado em uma pesquisa abrangente realizada na Europa e na América Latina Livingstone (2015) aponta que as famílias estão usando cada vez mais as mídias de maneira positiva para melhorar o letramento digital. A pesquisa aponta as consequências para crianças de viver em um ambiente cada vez mais mediado pela tecnologia, tanto na Europa quanto na América Latina.

Inspirados em Chartier (1998), podemos dizer que a internet pode ser uma grande aliada para manter a cultura escrita em funcionamento e para dar-lhe significado abrangente, pois facilita muito a circulação e divulgação de textos e informações diversas. Não

significa que a cultura do papel seja ultrapassada ou que deveria ser abolida; muito pelo contrário, pois os suportes digitais devem e podem ser usados como complemento ao papel e não como uma substituição. As duas culturas, impressa e digital, podem ser complementares. Para Marsh (2019, p. 21), o letramento digital “pode ser definido como uma prática social que envolve leitura, escrita e criação de significado multimodal através do uso de uma variedade de tecnologias digitais”.

Estas reflexões fazem repensar os espaços, artefatos e as ações que podem se aliar para promover uma educação capaz de reunir prazer e aprendizagem e contribuem também para a construção do objeto de pesquisa que será explicitado neste projeto.

Na instituição em que se propõe realizar esta pesquisa, uma escola de Educação Infantil da rede pública, já foram desenvolvidas algumas propostas de experiências que trouxeram vivências, reflexões e inquietações para fazer novas perguntas e investigações sistematizadas sobre conhecimentos e ações referentes à cultura escrita digital na Educação Infantil.

Pela minha atuação no segmento de Educação Infantil, participei de ações desenvolvidas com turmas de 4/5 anos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, quando as crianças vivenciaram algumas experiências lúdicas referentes à proposta da Plataforma *code.org*.⁵³

As experiências sugeridas por esta plataforma foram planejadas e realizadas em sala e no pátio da escola. Além das atividades da plataforma, de acordo com o planejamento escolar, eram enviadas por *WhatsApp* às famílias, recursos digitais de aprendizagem como histórias em quadrinhos, *ebook* literário interativo, animações, vídeos, áudios, dentre outros recursos lúdicos e atraentes. Os Recursos Educacionais Abertos (REAs)⁵⁴ potencializam-se, portanto, como recursos essenciais

⁵³ A *code.org* é uma organização sem fins lucrativos dedicada a expandir o acesso ao Pensamento Computacional nas escolas.

⁵⁴ O conceito de Recurso Educacional Aberto (REA, ou, em inglês, OER) é qualquer recurso educacional incluindo mapas curriculares, materiais de cursos, livros didáticos, vídeos assistidos na Internet, aplicativos multimídia, podcasts e quaisquer outros materiais designados para uso no ensino e aprendizado) disponíveis abertamente para uso por educadores e alunos, sem a necessidade de pagar direitos autorais ou taxas de

para o aprendizado, colaboração e compartilhamento do conhecimento, e principalmente por ofertar oportunidades de aprendizagem de forma ampla e irrestrita, atingindo as crianças que não teriam outras formas de acesso.

Esta pesquisa tem, dessa forma, a pretensão de investigar o que as crianças sabem sobre a cultura escrita digital, como e onde possuem acesso a dispositivos digitais, se são acompanhadas na sua utilização, isto é, com quem fazem, como usam recursos multimodais, quais relações que as crianças estabelecem com as telas, como interagem com os diferentes tipos de objetos e imagens que pertencem ao mundo digital, tendo como objetivo geral analisar o processo de realização das atividades escolares por crianças de 4 e 5 anos de idade envolvendo recursos multimodais no espaço doméstico.

A escolha do problema justifica-se, pela vontade despertada em nós pela pesquisa e pela contribuição prática que este trabalho poderá vir a ter.

Esta pesquisa problematiza a seguinte questão: de que maneira as crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte, que se encontram em processo inicial de alfabetização, apropriam-se da cultura escrita digital por meio da utilização de recursos semióticos presente em atividades pedagógicas digitais?

Assim, serão cruzadas propostas escolares com mediações feitas pelas famílias e as interações das crianças com estas propostas.

Nesse sentido, pretende-se compreender as crianças envolvidas nesta pesquisa através de suas experiências, espaços e contextos que as cercam, seus pensamentos e comportamentos e a sua relação como as atividades escolares que envolvem recursos digitais e multimodais, objeto desta investigação.

A incorporação da multimodalidade em abordagens educacionais aponta para uma mudança fundamental não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo multimodal.

licença. (Recursos Educacionais Abertos UNESCO, Commonwealth of Learning, COL, 2011).

1 Fundamentação teórica e metodológica

Conforme Frade; Araújo; Glória, (2018), as tecnologias digitais provocaram reorganização das práticas da cultura escrita até então configuradas para uma leitura e escrita a serem feitas nas formas manuscritas ou impressa. As autoras utilizam pressupostos da história da leitura e do livro, sobretudo os de Chartier (2002), para quem o modo de funcionamento da cultura digital

[...] é, ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita. (CHARTIER, 2002, p. 24).

Entende-se que, entre uma caneta e um teclado de computador há mudanças de atitudes, de gestos e comportamentos, acrescentando-se a eles aspectos de engajamento e de práticas da leitura, da escrita e seus usos sociais. Essas transformações nos suportes textuais têm provocado formas diferenciadas de ensino e de apropriação da cultura escrita, desde a primeira infância, pois inauguram novos gêneros textuais, gestos e comportamentos de leitura e escrita.

Na Educação Infantil, a relação entre alfabetização e desenvolvimento da linguagem escrita não é feita sem disputas. Uma revisão do tratamento do tema leitura e escrita na Educação Infantil, indica estes posicionamentos e, para tanto, recorre-se às pesquisas de Neves e Corsino (2017), sobre os temas. As autoras relataram sobre as produções acadêmicas publicadas em teses, dissertações e artigos científicos com o tema Leitura e Escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013, considerando possíveis relações entre as tendências pedagógicas que marcaram as últimas quatro décadas de produção na área educacional e as questões relacionadas à alfabetização e à Educação Infantil. Elas mapearam concepções, práticas e tendências do campo e elegeram para a análise da pesquisa o levantamento das produções encontradas sobre leitura e escrita na Educação Infantil.

Conforme entendimento de Corsino (2005)

[...] o trabalho com a leitura e escrita em Educação Infantil supõe a participação em situações reais e significativas de leitura e de produções de texto. Abrir espaço para o letramento na Educação Infantil é um dos objetivos deste nível de ensino, mas isto não significa que se devem alfabetizar as crianças e sim garantir o acesso à cultura letrada (CORSINO, 2005, p. 19).

Sobre como deve ser organizado o trabalho cotidiano da Educação Infantil Corsino(2005) defende o letramento quanto a alfabetização, a afirmação da importância de organizar a prática pedagógica com vistas a atender as especificidades da criança em que

[...] aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo e para escrever a criança precisa perceber que além dos objetos e situações pode desenhar também a fala. Portanto, as crianças de Educação Infantil precisam dramatizar brincar e desenhar, buscando suas formas singulares de expressão (CORSINO, 2005, p. 12).

Sobre o brincar, Neves (2010) considera

[...] em se tratando de algo específico e tão importante a ser tratado como a linguagem que as crianças usam tanto para se apropriarem do mundo quanto para se expressarem. é necessário integrar o brincar e o letramento, tanto no discurso quanto nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (NEVES, 2010, p. 6).

Na pesquisa sobre as produções acadêmicas, as autoras tratam do rompimento de paradigmas instituídos ao longo da história, especialmente em relação à função da Educação Infantil quanto ao trabalho com a leitura e a escrita. Nas últimas décadas, sob diferentes enfoques, várias áreas de estudos têm se dedicado ao letramento, leitura e escrita das crianças pequenas. Diferentes visões buscam lugar nas políticas e nas práticas, exigindo dos educadores reflexões e retomadas de conquistas e posições.

A imersão da linguagem escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, instigando-a a

pensar, a formular hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades e a participar de situações de leitura e de escrita. Os direitos de aprendizagem contemplam a escrita no brincar, participar e explorar.

Para assegurar o direito da criança de ampliar seus saberes acerca desses objetos do conhecimento, é preciso compreender a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais que integram as culturas infantis, além de respeitar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança e a ciência. No caso específico da linguagem escrita, o ensino precisa organizar-se de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias à criança, algo de que lançam mão, porque é relevante para sua vida, compreender a linguagem escrita como algo que possui significado.

A Educação Infantil possui, portanto, um papel fundamental e específico em relação às crianças de zero a cinco anos de idade e ao seu direito de participar ativamente da cultura letrada, de se formar como leitoras e como autoras de textos. Esse papel, no entanto, não é o de preparar as crianças para se alfabetizar, mas sim o de assegurar a cada uma delas o seu direito de apropriar-se das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação e de constituição de si como sujeito que participa de uma sociedade letrada.

Para cumprir seu papel, cabe também à Educação Infantil sistematizar, planejar, sequenciar um processo de apropriação da linguagem que requer uma definição sobre que saberes e conhecimentos em relação à oralidade, à leitura e à escrita são construídos considerando a maneira peculiar com que as crianças apreendem o mundo.

A oralidade é uma das linguagens com as quais a criança se relaciona desde o nascimento, e ao lado dela, encontram-se, entre tantas outras, a escrita, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras.

Nessa perspectiva, as crianças, além de serem produtores de cultura, estão de alguma forma inseridas, com diferentes níveis de produção, de aproximação e de participação, nas culturas do escrito. As culturas do escrito se relacionam com a pluralidade de linguagens e de suportes, daí a importância de considerar a cultura escrita digital.

Nossa proposta metodológica parte de uma perspectiva

qualitativa de pesquisa. Essa escolha se fundamenta nas características dos estudos qualitativos descritas por Alves-Mazzotti (2004): a visão holística, a abordagem indutiva e investigação naturalística.

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das inter-relações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e de análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo. (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p.131).

A pesquisa será feita em duas etapas. Na primeira etapa com entrevistas, observações e durante os encontros com a criança, família e professora, iremos construir e refletir quanto ao uso de materiais impressos, e digitais, bem como criar coletivamente novas estratégias para a comunicação e engajamento das crianças e suas famílias na pesquisa no que diz respeito ao uso de instrumentos e suportes da escrita em suas diversas materialidades (lápiz, caderno, teclado, tela). As crianças terão acesso a computadores portáteis, *netbooks*, que serão mais um recurso de aprendizagem e oportunidade para observá-las nas atividades oferecidas por este suporte. Nesta etapa o tipo de entrevista a ser utilizado será o semiestruturado, não seguindo uma ordem rígida, deixando as crianças e suas famílias partilhar e trocar ideias. Neste tipo de entrevista há flexibilidade e adaptação das perguntas levando em consideração o nível de conhecimento dos entrevistados e Bogdan; Bilken (1994), estudos realizados nesta perspectiva assumem diversas formas e são conduzidos em múltiplos contextos. A investigação qualitativa possui algumas características centrais, as quais, seguiremos brevemente

[...] os dados da investigação qualitativa incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, filmagens disponibilizadas, documentos pessoais,

memorandos e outros documentos oficiais que poderão ser utilizados e aproveitados como meio de pesquisa. (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 48).

O paradigma da contemporaneidade se fundamenta num aumento da capacidade humana no que se refere ao processamento e ao ato de comunicar. Da mesma forma, continuamente, cada ano traz diferenças na variedade de conhecimentos e experiências acerca da linguagem online e de seus suportes digitais.

De acordo com Barton e Lee (2015, p. 215), “apesar da ideia de nativos digitais mascarar “a variedade de conhecimentos e experiências entre os jovens e também entre as pessoas mais velhas” pois “não há idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia”, “estudar as tecnobiografias das pessoas serve como uma maneira de compreender o impacto e as contínuas mudanças de uso da linguagem *online*, de que todos nós fazemos parte”.

A pesquisa poderá se valer de recursos para a produção de dados sobre a tecnobiografia em que poderão ser os de entrevista com os pais e com as crianças onde será possível conhecer as relações cotidianas dessas famílias com as tecnologias. A entrevista constará de uma breve descrição das famílias, equipamentos eletrônicos que possuem, atividades multimodais preferidas, aspectos positivos e negativos nas propostas digitais, relato sobre o seu nível de letramento digital.

Na segunda etapa, a produção de dados será feita especialmente a partir das intervenções da pesquisadora com os envolvidos na pesquisa. Para os encontros com ações intituladas como mão na massa⁵⁵ que visam desenvolver a autonomia e a participação da criança teremos uma atividade para criação de brinquedos com materiais reutilizáveis com a participação da família, reconto de história, um espaço *maker*⁵⁶

⁵⁵ O termo se liga à ideia de propor a realização de atividades que permitam que a criança aprenda fazendo, dando ênfase ao papel de protagonista da criança, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo. (MORAN, 2018)

⁴ A cultura Maker, contribui para as habilidades trabalhadas na BNCC documento que norteia a educação básica brasileira. Elementos como empatia, responsabilidade, autonomia, curiosidade e reflexão, trabalha-se questões cognitivas, entre outras, como multidisciplinaridade nas escolas e habilidades sócio emocionais, que proporcionam ao

envolvendo o QR Code, que é uma linguagem dos novos tempos, um convite ao protagonismo de novas ideias e criações.

Essas práticas também devem propiciar contextos educativos que levem as crianças a explorar, a problematizar e se a apropriarem de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade, que as permitam desenvolver habilidades essenciais na infância e em todas as fases da vida, tais como posicionar-se, comunicar e tomar decisões. (BRASIL, 2017/ PERCURSOS CURRICULARES E TRILHAS DE APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA, 2020,p.44).

Por meio do levantamento de hipóteses de como os alunos reagirão diante deste novo fazer pedagógico, serão estimulados à criatividade entre eles e, assim, a intenção é captar elementos inéditos para o conhecimento e para a produção da pesquisa. Nesta perspectiva, enquanto pesquisadora e mediadora das crianças, famílias e professora, ao interagir com elas através de aplicativos⁵⁷, buscaremos produzir dados relevantes para a investigação.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Por ser uma pesquisa em andamento, ainda não é possível apresentar e discutir os resultados. Entretanto a concepção de criança é a de um sujeito criativo capaz de aprender e que, na medida em que o adulto se propõe a observá-la e a interagir com ela, se revela como investigadora e sem medo de errar.

Observa-se nos estudos de Brito (2017) e Vasconcelos (2019)

aluno uma educação mais integradora. (The Maker Movement Manifesto: 2013, HATCH, Marck)

⁵⁷ Para a pesquisa utilizarei o aplicativo *Google Meet* que é uma solução do Google que permite aos profissionais fazerem reuniões online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis e o *Whatsapp* que é um aplicativo gratuito que oferece aos usuários, serviços de mensagens de texto e áudio chamadas de voz e vídeo, envio e recebimento de diversos tipos de arquivos, além do compartilhamento de localização entre os usuários.

que elas realizaram suas investigações para análise de práticas digitais em contexto doméstico e escolar valendo-se de diferentes estudos sobre cultura escrita digital, multimodalidade, alfabetização e letramento e interatividade. A análise dos dados coletados permitiu evidenciar as formas como as crianças utilizavam os meios digitais, seja por observação do seu uso na escola ou por meio do ensino direto dos pais e familiares.

Com esta pesquisa, espera-se aplicar, analisar e registrar experiências que dizem respeito às relações entre práticas de leitura e escrita digital das crianças mediadas por suas famílias, suas atitudes, comportamentos, gestos e os produtos gerados da interação das crianças com o suporte digital.

Espera-se que com o desenvolvimento deste trabalho seja possível contribuir para avançar com as discussões sobre as práticas curriculares no plano escolar de ensino, na Educação Infantil, promovendo a aprendizagem efetiva da cultura digital com crianças pequenas. Que os suportes digitais possam articular e fazer circular os mais diversos modos de informação, de arte, de literatura e de conhecimento científico que se apresentam em diferentes linguagens por meio de uma diversidade de gêneros textuais digitais.

A despeito de a multimodalidade não ser um conceito novo e estar presente na cultura oral, manuscrita e impressa, a incorporação que a multimodalidade em abordagens educacionais aponta para uma mudança fundamental não só na maneira como enxergamos a comunicação, mas também na maneira como professores e alunos interagem no mundo multimodal.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso.** Cadernos de pesquisa, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 129, setembro/dezembro, p. 637-651, 2004.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOGDAN, Robert ; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, Rita. **Famílias.com.** Famílias, crianças (0-6) e tecnologias digitais. Covilhã: LabCom, 2017.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.

CHAUDRON S, DI GIOIA R., GEMO M. *et al.* **Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe.** JRC 110359, EUR 29070 EN, European Union Publications Office. ISSN: 1831-9424 (online), 2018.

CORSINO, Patrícia. **Infância, Educação Infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro:** das políticas à sala de aula. In Anais 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* **Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.** 1. ed. Belo Horizonte: UFMG/FAE/CEALE, 2018. 136p.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **Leitura: algo que se transmite entre as gerações?** In RIBEIRO, Vera Masagão. (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF.** 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

KRESS, Günther. **Multimodality:** a social semiotic approach to communication. London & New York: Routledge, 2013.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G.; STAKSRUD, E. **Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe.** Londres: EU Kids Online, 2015.

MARSH, Jackie. **Researching the digital literacy and multimodal practices of young children:** a European agenda for change. In: Erstad,

O., Rosie Flewitt, R., Kümmerling-Meibauer, B., and Pereira, I. S.P. (Ed.). The Routledge Handbook of Digital Literacies in Early Childhood. London: Routledge, 2019, P. 19 -30. <https://doi.org/10.4324/9780203730638>.

NEVES, V. F. A.; CORSINO, P. **Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013**: algumas reflexões. *In*: Reunião anual da ANPEd, 38., São Luiz, Maranhão, 2017. p. 1-19 . ANPEd, 2017.

PERCURSOS CURRICULARES E TRILHAS DE APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE PANDEMIA . Belo Horizonte: Secretaria de Educação - SMED, 2020.

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

VASCONCELOS, Rebecca. **Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp**: apropriação da cultura escrita digital por crianças em período de aquisição da escrita. Orientador: Isabel Cristina Alves da Silva Frade. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

POSFÁCIO

PESQUISAS ACADÊMICAS E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS PARA UM DEBATE SOBRE ‘EDUCAÇÃO E LINGUAGEM’

Gilcinei Teodoro Carvalho
gilcineicarvalho@gmail.com

Uma das grandes prerrogativas que fazem da universidade uma ‘casa de saber’ é a sua tarefa de produzir e divulgar conhecimentos nas diferentes áreas e em diferentes perspectivas, criando um ambiente que favoreça indagações e problematizações que motivem a busca pela compreensão dos fenômenos estudados, sob diferentes ângulos. Uma das formas de fomentar esse ambiente é socializando as ideias, tornando-as públicas, de modo que a comunidade acadêmica possa entender os percursos das investigações e das reflexões, com movimentos de adesão ou de refutação, a depender, de um lado, da consistência argumentativa das propostas, explicitada na sua coerência analítica em conformidade com as escolhas anunciadas e defendidas e, de outro, da avaliação dos interlocutores em relação ao posicionamento da linha argumentativa com a agenda de discussão da área, tomando-se como referência os consensos momentâneos produzidos historicamente.

Considerando esse traço constitutivo de uma instituição que promove o debate, é esperado que sejam criados espaços que estimulem a exposição, entendida aqui quer na direção de uma socialização ampla dos trabalhos quer na direção de uma oferta ao questionamento e à confrontação de ideias. Por essa razão, congressos, encontros, colóquios, seminários, jornadas ..., e tantas outras nomenclaturas, fazem parte do cotidiano daqueles que se dedicam a fazer pesquisas. Os eventos acadêmicos são valorizados exatamente pela oportunidade de debate que carregam, ampliando indagações e produzindo respostas, mesmo que provisórias. Destaca-se que uma área de conhecimento não é homogênea e, por isso, em função de princípios teóricos e metodológicos que podem direcionar caminhos diferentes, as respostas sempre passam pelo

escrutínio de pares que, mesmo tendo uma agenda de pesquisa comum, se permitem divergências e confrontos. Por essa razão, é sempre bem-vinda, para um pesquisador, a oportunidade de apresentar seus trabalhos investigativos e submeter à apreciação de um grupo de colegas que tende a colaborar com uma resposta crítica, entendendo essa postura como estímulo ao aprofundamento de argumentos ou até à reformulação ou à maior explicitação de conceitos e de procedimentos para uma melhor qualificação do trabalho.

Ao assumir essa prerrogativa institucional do debate público das ideias, a iniciativa do Seminário da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, deve ser saudada positivamente como um momento de reflexão que explicita, nos diversos temas e abordagens potencializados na área, os percursos de seus mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos e, também, dos seus orientadores. Quando os percursos são pluralizados, há uma sinalização que pode ser indicativa de uma diversidade de um grupo ou de uma comunidade que reflete, dentre outros: (a) as modalidades de formação (mestrado e doutorado); (b) os estágios dos cursos (se ingressante ou quase concluinte); (c) as escolhas temáticas e suas problematizações que justificam um projeto investigativo com a formulação dos seus objetivos; (d) os procedimentos metodológicos que priorizam sujeitos e espaços como foco da pesquisa; (e) a filiação disciplinar do investigador que favorece um determinado enquadramento do objeto de estudo ou indica entradas para outros investimentos necessários para a compreensão de um fenômeno; (f) as experiências prévias que definem o seu posicionamento em uma área de conhecimento; (g) as influências teórico-metodológicas derivadas da natureza da orientação ou da participação em grupos de pesquisa. A lista aqui poderia ser ampliada, mas talvez já seja suficiente para uma caracterização da diversidade como um fator que faz com que uma linha de pesquisa – Educação e Linguagem – não tenha um traço homogêneo em função desses percursos pluralizados. Esses percursos são constituídos por condicionantes sócio-históricos que indicam tendências de estudo que influenciam as tomadas de decisão de um pesquisador, determinando rotas e escolhas que, mesmo marcadas por certas

influências mais padronizadoras, sempre abrem a perspectiva para olhares singulares que trazem novidades e (re)alimentam o debate pela particularidade inerente a cada trabalho. Assim, quando são socializadas as pesquisas, não importando o seu estágio de desenvolvimento, já são criadas expectativas de contribuição para a área. Por isso, o benefício para todos os que participam de um Seminário de Pesquisa é o de criar critérios de avaliação que considerem todos os fatores que promovem a diversidade, ponderando, por exemplo, sobre as escolhas que são apresentadas quer do ponto de vista conceitual quer do ponto de vista metodológico. Essa ponderação exige a emergência de uma postura colaborativa que situa as escolhas em função das condições de produção da investigação, com suas potencialidades e seus limites. Certamente, ‘potencialidades e limites’ não são traços definidos a priori. Cada interlocutor pode ter um posicionamento avaliativo diferenciado em função do seu grau de envolvimento em uma área, o que faz com que o ato de avaliação do trabalho de investigação do outro seja, em grande medida, uma ação de autoavaliação, com a projeção de expectativas e de exigências que refletem o próprio percurso daquele que está, momentaneamente, na condição de ouvinte ou de leitor. Nessa direção, a leitura destes Anais ou a participação no Seminário de apresentação dos trabalhos sempre trazem um saldo positivo de aprendizagem não só pelo que o outro escreve ou diz, mas, principalmente, sobre como a proposta do trabalho induz a um certo posicionamento autorreflexivo. Uma exemplificação dessa indução, na linha de pesquisa Educação e Linguagem, pode ser revelada pela diversidade de usos do conceito de letramento, indicando apropriações sustentadas por abordagens teóricas muitas vezes derivadas de princípios comuns em alguns aspectos, mas divergentes em outros. Assim, no mínimo, essas aproximações e esses distanciamentos conceituais exigem explicitações para um julgamento mais adequado da sua pertinência, deslocando-se de uma visão normativa que queira estabelecer uma idealizada correção conceitual absoluta. Para isso, no entanto, o texto ou o trabalho que é objeto de análise precisa assumir certos compromissos de explicitação, assim como o leitor deve ponderar se as suas demandas por explicitação são sustentadas. Outra exemplificação pode ser dada em relação aos procedimentos metodológicos definidos por uma situação de

impedimentos causada pelas restrições de mobilidade impostas atualmente pela pandemia Covid-19. Ler os relatos que mostram alternativas metodológicas que foram se apresentando com o uso de plataformas de interação à distância indica uma complexa adaptação de procedimentos analíticos que passam a considerar toda a cena enunciativa, segundo outros modos de se pesquisar. Em abordagens mais qualitativas, por exemplo, a mobilização e o engajamento em entrevistas ou o acompanhamento mais frequente via o aplicativo WhatsApp revelou-se como uma opção com resultados bastante favoráveis, conforme demonstrado por vários trabalhos que fizeram uso dessa estratégia de interação com os seus sujeitos de pesquisa. Socializar esses novos formatos, explicitando suas potencialidades e seus limites, foi, sem dúvida, no Seminário de apresentação de trabalhos e nos resumos publicados nestes Anais, uma maneira de compartilhar inquietações, produzindo uma rede de solidariedade em relação aos impasses criados por uma interdição às pesquisas que necessitariam ir a campo, especialmente quando se considera que as instituições escolares são o campo preferencial para as nossas pesquisas que analisam as práticas de letramento, priorizando os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Na verdade, a própria realização de um Seminário em plataformas digitais já representa uma alteração na constituição do evento acadêmico que originou esta publicação, trazendo desafios para uma organização que ordenasse os trabalhos em uma programação favorável aos participantes, ao mesmo tempo que potencializasse as vantagens desse evento remoto, especialmente quando os caminhos para a continuidade das pesquisas deveriam ser indicados e debatidos. Essa vantagem seguramente merece um registro de destaque quando novidades são apresentadas como alternativas viáveis para uma investigação. As alternativas, no entanto, passam pelos mesmos critérios de aprovação, sendo a explicitação dos procedimentos uma ação das mais importantes. Assim, a realização de entrevistas deve ser acompanhada de uma apresentação das suas condições de produção para que sejam entendidas as negociações de sentido que foram sendo constituídas naquela situação de interação. Ou seja, continuam a valer certos princípios analíticos que sustentam uma ação de pesquisa e que são resultado de uma concepção de linguagem que coloca os sujeitos em

uma dada situação comunicativa para a qual o pesquisador não pode ignorar, sob pena de restringir e limitar o seu trabalho de investigação. Esse é apenas um dos elementos que mostram uma dinâmica de escolhas metodológicas que está igualmente relacionada ao seu enquadramento conceitual.

Novamente, foi pela via da socialização dos desafios e das alternativas que esse debate nasceu e progrediu, o que referenda a defesa constata de tornar as ideias públicas, mesmo em grupos cuja sintonia já se apresenta pela aproximação de temas. Por isso, eventos em pequena escala, como o dos Seminários que geraram estes Anais, não perdem o seu valor como espaços privilegiados para o debate, para a troca de informações e para o confronto de visões de mundo.

Na mesma escala de importância, outro bom argumento para saudar positivamente a iniciativa dos Anais do Seminário de Pesquisa é o fato de promover práticas acadêmicas de letramento em que a existência de um planejamento prévio possibilita a seleção de informações e a organização textual de modo a compatibilizar com as limitações de tempo indicadas nas apresentações de trabalho e também nas publicações, todos gêneros que seguem normatizações que buscam aliar o poder de síntese com a consistência argumentativa, mesmo em gêneros que são marcados pela provisoriade de encaminhamentos, como é o caso da ‘apresentação de trabalho’ e do ‘resumo expandido’, priorizados no percurso dos eventos acadêmicos materializado nestes Anais. Esse exercício de análise, somado às condições de exposição assumidas por seus autores/pesquisadores, evidencia os riscos inerentes ao processo de socialização de conhecimento, mas é o único caminho viável para a consolidação de um grupo de pesquisadores que deseja que a marca da consistência seja um traço reconhecível em suas análises. Nessa direção, o desejo de quem integra essa comunidade é o de que novas oportunidades de ‘exposição’ sejam produzidas para que o debate seja constantemente alimentado. Por isso, vida longa para os Seminários de Pesquisa da Linha Educação e Linguagem.

FaE
Faculdade de Educação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Letras e Linguagem
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFPA

Ceale*

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
FaE/UFPA

ISBN 978-65-88446-15-7



9 786588 446157 >