



# **Letramentos e Políticas Públicas: ensaios**



**Mariana Batista do Nascimento Silva  
Yuri Pereira de Amorim  
(Organizadora e organizador)**

**Letramentos e Políticas Públicas:  
ensaios**



## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Mariana Batista do Nascimento Silva; Yuri Pereira de Amorim [Orgs.]**

**Letramentos e Políticas Públicas: ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 145p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0934-0 [Digital]**

1. Letramentos. 2. Políticas públicas. 3. Educação brasileira. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## PREFÁCIO

Mariana Batista do Nascimento Silva

O exercício de leitura e de escrita acadêmica é certamente um desafio a muitos dos pós-graduandos no contexto brasileiro, especialmente aos mestrandos que, muitas vezes, terão sua primeira experiência com pesquisa e escrita acadêmica nesta etapa. Desta forma, é importante desde o início do curso incentivar e oportunizar a escrita destes estudantes, bem como valorizar este exercício de escrita.

Assim, surge a ideia deste livro que é parte das atividades realizadas na disciplina de “Políticas e Práticas de Leitura e Escrita” ministrada no primeiro semestre do ano de 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão, ofertada ainda remotamente devido à pandemia do covid-19. Esta disciplina se vincula a linha “Leitura, Educação e ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza” que, no ano de 2023, depois de reformulação, passou a ser nomeada como “Letramento e Educação Popular”. Os participantes da disciplina e autores dos ensaios são mestrandos que estão no primeiro semestre do curso.

Nesta disciplina, buscamos discutir a situação atual da leitura e da escrita no cenário nacional e sua relação com as políticas e práticas de leitura e escrita, especialmente analisando o significado do termo letramento, as políticas para a promoção da leitura e escrita no país e o ensino da leitura e da escrita na escola. Como atividade da disciplina, os discentes propuseram tópicos para construção de um ensaio que abordaram políticas públicas específicas de Goiás, espaços de formação de leitores, a leitura em documentos curriculares, letramento literário, científico e digital, dentre outras questões.

O primeiro ensaio, “Concepções de letramento e de letramento crítico”, de Alesandra Aparecida da Silva e Wender Faleiro da

Silva, discute o conceito de letramento e letramento crítico apresentando autores do campo da educação e da linguística em um diálogo que constrói uma reflexão sobre o uso dos termos e seus significados no campo acadêmico. O texto aponta interessantes reflexões que evidenciam teoricamente algumas concepções sobre letramento.

No segundo ensaio, “Uma abordagem sobre o programa de alfabetização Alfamais a partir dos conceitos de leitura e escrita”, as autoras Wedla Pires de Souza, Viviane de Oliveira Cândido Gonçalves e Maria Paulina de Assis discutem o programa de alfabetização em vigor no ano de 2022 no estado de Goiás, o AlfaMais. Entre os apontamentos feitos neste texto, as pesquisadoras destacam : a necessidade de continuidade de políticas de alfabetização bem como a ampliação destas. Para além dessas questões, as estudiosas asseveram que os materiais didáticos do programa AlfaMais podem ser um limitador no processo de ensino de leitura e escrita. Estudar as políticas de leitura e escrita estaduais é, então, uma ação importante para um programa de pós-graduação que pretende impactar regionalmente. Assim, este texto traz importantes reflexões sobre o panorama sobre alfabetização em Goiás. Em seguida, no texto “Práticas de letramento em bibliotecas escolares: importância para formação de leitores críticos”, Pedro Augusto Amorim Franco e Maria Paulina de Assis fazem uma reflexão sobre a biblioteca como espaços de práticas de letramentos, sendo, portanto, um lugar importante para o ensino e aprendizado de leitura e formação de leitores críticos.

No ensaio “Letramento literário: o/a professor/a mediador/a de leitura literária”, de Beatriz Fernanda Carreira, de Kênia Mara da Costa Jacob Silva, Maria Zenaide Alves e Mariana Batista do Nascimento Silva, apresentam importantes reflexões sobre o letramento literário escolar são apresentadas, especialmente na sua relação com o papel do docente como mediador de leitura literária. Na mesma direção, o ensaio seguinte, “Considerações sobre a literatura infantil, letramento literário e o sentimento raiva”, também há uma discussão sobre o lugar central da literatura na

escola por meio do letramento literário. Neste texto, Rayssa Dayanne de Souza da Costa e Mariana Batista do Nascimento Silva discutem a literatura como formação humana, um direito humano, e fomentam a discussão sobre os sentimentos e o texto literário. Para isso fazem apontamentos sobre o sentimento raiva no livro “Pedro vira porco-espinho”, de Janaina Tokitaka.

Apresentando outras facetas interdisciplinares do letramento, Weverton Oliveira da Silva Libanio, Leonardo Oliveira Costa e Simara Maria Tavares Nunes constituem, no texto “Reflexões sobre o letramento científico na BNCC”, uma interessante discussão sobre o conceito de letramento científico para o campo das ciências da natureza e, em seguida, discutem como o termo é utilizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto seguinte também apresenta o letramento em suas especificidades, discutindo o contexto e o conceito de letramento digital. No texto “Considerações sobre o letramento digital”, Zuleide Aparecida Julião Barbosa e Maria Paulina de Assis problematizam como o contexto de covid-19 fomentou a discussão sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na educação e, a partir de uma discussão bibliográfica, problematiza o letramento digital na escola. Por fim, Eliane Arcanjo de Sousa Mesquita e Mariana Batista do Nascimento Silva apresentam o ensaio “Considerações sobre a leitura no DC-GOEM e na BNCC do ensino médio” que discute as perspectivas sobre o ensino de leitura a partir dos dois principais documentos que direcionam o ensino de língua portuguesa no ensino médio de Goiás.

Ao longo das discussões apresentadas, é possível compreender a diversidade de abordagens para as questões relacionadas aos letramentos, ao ensino de leitura e de escrita, bem como das políticas públicas de leitura. A escrita dos textos foi um importante momento de reflexão dos discentes que, por meio da escrita, puderam olhar com mais atenção para pontos que foram discutidos ao longo da disciplina.

Esperamos que estas discussões possam contribuir para os leitores interessados nas questões relacionadas ao letramento, às políticas de leitura, ensino de literatura e leitura.

Boa leitura!

## SUMÁRIO

<b>CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E DE LETRAMENTO CRÍTICO</b>	<b>11</b>
Alesandra Aparecida da Silva Wender Faleiro Da Silva	
<b>UMA ABORDAGEM SOBRE O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO ALFAMAIS A PARTIR DOS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA</b>	<b>27</b>
Wedla Pires de Souza Viviane de Oliveira Cândido Gonçalves Maria Paulina de Assis	
<b>PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM BIBLIOTECAS ESCOLARES: importância para formação de leitores críticos</b>	<b>49</b>
Pedro Augusto Amorim Franco Maria Paulina de Assis	
<b>LETRAMENTO LITERÁRIO: o/a professor/a mediador/a de leitura literária</b>	<b>67</b>
Beatriz Fernanda Carreira Kênia Mara da Costa Jacob Silva Maria Zenaide Alves Mariana Batista do Nascimento Silva	
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA INFANTIL, LETRAMENTO LITERÁRIO E O SENTIMENTO RAIVA</b>	<b>85</b>
Rayssa Dayanne de Souza da Costa Mariana Batista do Nascimento Silva	

<b>REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO CIENTÍFICO</b>	<b>101</b>
<b>NA BNCC</b>	
Weverton Oliveira da Silva Libanio	
Leonardo Oliveira Costa	
Simara Maria Tavares Nunes	
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO</b>	<b>119</b>
<b>DIGITAL</b>	
Zuleide Aparecida Julião Barbosa	
Maria Paulina de Assis	
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NO DC-</b>	<b>129</b>
<b>GOEM E NA BNCC DO ENSINO MÉDIO</b>	
Eliane Arcanjo de Sousa Mesquita	
Mariana Batista do Nascimento Silva	
<b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>	<b>139</b>

## CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E DE LETRAMENTO CRÍTICO

Alessandra Aparecida da Silva (PPGEDUC/UFCat)

Wender Faleiro Da Silva (PPGEDUC/UFCat)

### Introdução

O presente ensaio tem como objetivo discutir o termo letramento e como ele se faz presente nos grupos sociais, quais são as abordagens teóricas e suas implicações para a definição do termo e quais são as definições utilizadas pelo meio acadêmico para conceituar os contextos plurais e culturais das práticas de letramentos e como estes dialogam com a educação emancipatória e o desenvolvimento da consciência crítica.

O termo letramento se popularizou no universo acadêmico, especialmente, como resultado dos estudos desenvolvidos nas últimas décadas nas áreas das ciências linguísticas. No Brasil, embora tenha sido utilizado primeiramente por outros autores, o termo ganhou destaque a partir dos estudos relacionados a alfabetização apresentados por Soares (2009) que discute as concepções de letramento como uma faceta intrínseca às condições de leitura e de escrita que pontuou de letramento.

Soares (2009) discute e historiciza o conceito de letramento em três textos que compõem a obra *Letramento, um tema de três gêneros*". Enquanto verbete, a palavra letramento surge dos estudos internacionais sobre as condições de ler e escrever, e vai desvelando o aspecto sociocultural que este carrega. Traduzido do inglês, *literacy*, letramento corresponde a "ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 2009. p. 18). Os estudos internacionais utilizaram o termo *literacy* para postular definições e conceituações advindas

dos processos de apropriação da leitura e da escrita entendendo que um único termo abarca as implicações amplas das relações que o indivíduo estabelece com as condições de leitura e de escrita com o universo ao qual elas são significadas. Entretanto, no Brasil, a utilização o termo trouxe a necessidade de reflexão sobre as práticas e os contextos de alfabetização, já que a palavra do vocábulo traduzido para o português carregou veladamente o estranhamento das condições utilizadas para a decodificação da língua escrita. Iniciou-se, portanto, uma diferenciação de termos de alfabetização e de letramento.

De acordo com Marinho (2010), a definição do conceito de letramento no Brasil “chega como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita” (p.18). Considerando que as reflexões teóricas vão de encontro ao fracasso na alfabetização, as condições limitadas do indivíduo com os domínios das práticas sociais da leitura e da escrita, há um processo de ressignificação da compreensão da relação do indivíduo com a leitura e a escrita.

Soares (2009), ao discutir o termo letramento, o traz a perspectiva original do termo, discutida nos estudos internacionais, do olhar para as relações em que o sujeito traça com a representação do código em universos sociais e culturais e como pode operar seus conhecimentos para realizar suas necessidades cotidianas ao utilizar-se de repertórios desenvolvidos cultural e socialmente. Esta definição de letramento perpassa a limitação da tradução ao pé-da-letra do termo inglês para o português e demarca campos ideológicos, discutidos por uma gama de estudiosos do “fenômeno” (KLEIMAN, 1995), letramento, nos últimos anos. Para a autora, “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para se tornar significativa essa interação oral, mas que envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler e escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Assim, o letramento diz-se da experiência do indivíduo com as situações cotidianas de leitura e escrita, das condições subjetivas de convívio com estas situações que em Street (2010, p.38) chama de “práticas de letramento”. Entende-se que as situações de leitura e de escrita são o que caracterizam o letramento. São as situações vivenciadas pelos sujeitos que deliberam as formas com que eles definem e articulam as suas ações na sua vida cotidiana. Esta definição sobre o que é letramento e como ele se manifesta nas ações dos grupos sociais é partilhada por outros autores, além da própria Kleiman (1995), Soares (2009), Street (2010), e também encontradas nas definições de Tfouni (2006), que descreve o letramento como resultante de percursos sócio-históricos de experiências do sujeito com o mundo da escrita, indo além da representação pura do código. Ainda, segundo a autora, ao se considerar universo de escrita e de representação do código “tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (p.10)

Desta forma, as autoras referidas evocam uma percepção aberta do termo, direcionadas para as diferentes formas de ação que as pessoas desenvolvem ao utilizar as situações de leitura e de escrita e as formas como adquirem experiências e estas direcionam suas atitudes mediante a exposição constante a essas situações. Pensando assim, todas as sociedades apresentam características de situações de letramento, aplicando o raciocínio de que todas elas se relacionam de alguma maneira com situações de vivência de leitura e escrita e/ou são direcionadas por experiências já construídas mediante as formas de ler e/ou escrever. Desta maneira, Tfouni (2006, p.24) explica e desvencilha-se da alusão do “letrado e não-letrado”, “letrado e iletrado”, visto que “do meu ponto de vista, o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas. Entretanto, ela mesma o aplica para justificar seu argumento. Nessa direção, Street (2007) também alerta que se faz necessário pensar que “Antes de tudo, precisamos primeiramente clarificar e refinar conceitos de letramento,

abandonar o grande divisor entre ‘letramento’ e ‘iletramento’ e, em vez disso, estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos.” (STREET, p. 484)

A partir da concepção de que há diferentes letramentos e as diferentes formas com que se evidenciam nos grupos sociais, Street (2010) aponta para a discussão sobre as experiências letradas de indivíduos em contextos de letramento sem que necessariamente as práticas por elas realizadas estejam ligadas as condições acadêmicas. Assim, os sujeitos podem apresentar desenvoltura com determinadas situações que envolvem a leitura e escrita sem que necessariamente tenha formação escolar da mesma forma em que outros indivíduos. Esta é uma premissa que podemos apontar a partir dos estudos sobre o letramento, a reflexão de que as atitudes letradas não necessariamente dependem do domínio gráfico da língua, isto é, da língua escrita. Isso porque a perspectiva sócio-histórica da língua aponta que a definição das experiências (e conseqüentemente das ações que envolvam a leitura e a escrita) se dão numa relação de troca entre o uso aplicado da linguagem com a experiência adquirida cotidianamente entre os grupos sociais nas relações. Observações como esta remetem ao questionamento: porque o letramento deve muitas vezes é discutido apenas no âmbito do sistema escolar se está vinculado a outras esferas sociais e também é aprendido nesses outros espaços. De fato, na escola deve-se estudar práticas de letramentos que fazem parte da vida do estudante, especialmente as práticas de letramento associadas a escrita que ampliam o universo de atuação do sujeito, mas a discussão do que seja letramento e como ele funciona não pode se restringir ao espaço escolar.

Embora haja um esforço teórico para diferenciar o letramento do que se compreende como alfabetização. Os estudos sobre letramentos não se restringem à busca de ampliar o termo alfabetização, assim como não se limita às situações de leitura e escrita que relacionam ao nível de domínio da língua escrita. Pelo contrário, surge com as novas contribuições do universo acadêmico para representar as inúmeras práticas em sociedades e em grupos,

ágrafos ou não, em que a linguagem e o exercício do raciocínio pautado nas experiências com leitura e escrita é utilizado. O vocábulo letramento tem sido discutido em inúmeras áreas de desenvolvimento da linguagem e das práticas humanas na condição de conhecimento específico aplicado encaminhando para uma complexidade teórica de adjetivação do termo.

Desta forma, Tfoun (2006), Street (2010) e Marinho (2010) discutem as formas como o letramento se evidencia em sociedades ágrafas e/ou com contextos socioculturais diversos; chamados de novos estudos sobre letramento, demonstram a complexidade que o uso do termo letramento carrega. Aspectos antes não explorados ganham espaços entre estas definições tanto quanto surgem novas situações de uso aplicado das situações de leitura e escrita no mundo em desenvolvimento, de relações sociais direcionadas pelas novas tecnologias, pelas definições culturais de ser e de ter, de valores que formam as verdades e os padrões, que ditam as maneiras de conviver, de ouvir, de relacionar. O termo letramento, mais do que nunca, está entrelaçado as ideologias a partir do seu uso no campo acadêmico, sendo necessário refletir e compreender os sentidos em que o termo é utilizado. (MONTE MOR, 2015; MENEZES, 2016).

### **Street e o letramento cultural**

Para ampliar as discussões sobre o termo letramento e suas implicações nos estudos relacionados as novas visões sobre este conceito, é pertinente apresentar as formas como Street (2010) apresenta o contexto cultural do termo. No texto *Novos estudos sobre o letramento: Históricos e perspectivas*, Street apresenta suas concepções sobre letramento a partir da realização da pesquisa etnográfica. Apontou que os eventos de letramento ocorrem em práticas sociais contextualizadas em um espaço cultural maior, entende-se que há práticas acadêmicas, práticas religiosas, práticas comerciais entre outras que tem uma forma própria de funcionamento a partir da interação específica de cada grupo. Ao

definir esta condição da operacionalização do letramento, Street nomeia então as práticas de letramento. Estas compreendem as situações de uso de leitura e de escrita em que as pessoas operam no cotidiano e que vão desde as formas de uso pela lógica, para aqueles que não dominam as formas de grafia, até as mais elaboradas para os sujeitos que dominam os códigos linguísticos da forma escrita.

Nos estudos sobre as práticas de letramento encontradas durante o seu tempo de pesquisa no Irã, por exemplo, Street percebeu práticas que ocorriam mesmo entre sujeitos que não dominavam a escrita como as práticas comerciais. Ao discutir estes eventos Street pontuou que o letramento carrega em sua definição uma perspectiva intercultural que existe fora do contexto da educação formalizada, esta é uma conceituação que permite descolar a ilusão do ideal compensatório das quais os programas de aquisição da língua escrita e/ou alfabetização tem sido tomados como aqueles que disponibilizam a cultura letrada. Para ele, letramento está relacionado aos “usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais” (STREET, 2006, p. 466). Ao delimitar o termo *usos*, o próprio autor postula que há uma diversidade de práticas de letramento, e que este não é estático, pelo contrário, é dinâmico, assim como o é, as situações e contextos do uso da leitura e na escrita nas relações humanas, portanto há nestes contextos o que ele chama de “multiplicidade de letramento”. Em Street (2010), o termo multiplicidade é aplicado para dimensionar as diferentes situações de uso, em contexto cultural, da leitura e da escrita, conforme já descrito, os diferentes contextos sociais dimensionam as situações de uso da linguagem (leitura/escrita/oralizada).

Entretanto, em todos os usos relacionados as formas de atuação de uso da leitura e a escrita denominadas por ele de práticas de letramento estão relacionadas as relações de poder, as ideologias e aos contextos culturais singulares. Na discussão do termo, Street amplia a visão do letramento como prática que perpassa a formação do sujeito na perspectiva da identidade e da personalidade, como

construção social e dinâmica, de acordo com o contexto cultural, com os aspectos morais e de formação de valores (STREET, 2007). Portanto, as práticas de letramentos perpassam territórios de dominação e de subordinação que se aplicam em diferentes condições no cotidiano das pessoas e nas suas relações com a leitura e a escrita, porque contém estruturas dominantes e ideológicas. Compreender esta complexidade amplia a visão sobre a relação entre língua, linguagem e sociedade para que questionamentos possam ser formulados: como letramento em que contexto? Tomando como referências quais práticas? Com que função? Eles evitam as situações de que a sobreposição de uma prática de letramento em determinado contexto cultural seja colocada como verdade absoluta e seja 'aplicada' em outros contextos culturais e sobre outras práticas já existentes promovendo o apagamento das manifestações culturais que ali existem.

Por vezes o que ocorre é a predominância de um discurso a partir de uma falsa neutralidade, um discurso elitista que classifica e desqualifica algumas práticas de letramento em relação a outras; "disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento" (STREET, 2007. p 472). Com esta consideração, o autor destaca o caráter ideológico da 'promoção' do letramento, e o que se espera com "oferecer letramento" aos contextos culturais diversos, a homogeneização do conhecimento, das práticas e das formas de condicionar o pensamento. Neste critério, Street discute as marcas ideológicas como discurso de "neutralidade", mas que busca a padronização dominante, ancorada numa única forma de letramento, a de conhecimento escolar acadêmico. Ele expõe as formas que por trás da idealização do letramento, de cunho consciente, ou não, 'por que foge do controle de quem aplica', há o apagamento de determinadas práticas ou mesmo a mesclarização de determinadas práticas no sentido de tanto suprimir o que era culturalmente comum, quanto iniciação de novas formas de superação e domínio cultural. É assim que ele denomina que as práticas de letramento são também espaços de "negociação" (Street

2007, p.470), em que os indivíduos ou rejeitam ou personalizam as práticas a eles ‘dadas’ como verdades ou necessárias.

Desta forma, consideramos os conceitos “assimilação” e de “neutralização” como importantes na obra de Street (2007). No primeiro, as práticas de letramento ali existentes seguem uma hierarquia de valores daquele contexto cultural e a nova forma de letramento sofre adaptações e é incorporada aquela já existentes. Enquanto que, no segundo conceito, as práticas de letramento inseridas tendem a “alterar formas locais de comunicação” (p. 476) e estas vão, paulatinamente, cedendo espaço para o que é dado como certo e novo. Neste domínio, as representações construídas de linguagem em critérios ocidentais definem o letramento padrão como forma homogeneização das práticas de letramento e das relações humanas em contextos culturais diversos.

Pode-se compreender a ao eleger uma única forma de letramento, ou ao priorizar o letramento sobre os critérios de domínio gráfico da língua, há que se questionar em que medida o discurso dominante do letramento promove o apagamento das práticas de letramento dos grupos sociais minoritários/singulares nos diferentes contextos culturais. E quais são as maneiras de compreender o letramento no contexto da crítica e do conhecimento cultural?

### **Letramento crítico e contexto cultural**

A partir das reflexões que apresentamos, passamos a discutir como diferentes grupos das mais variadas culturas se relacionam com a leitura, a linguagem oral e a escrita. Destacamos que pensar o letramento é perceber que há níveis de complexidade diferentes nas práticas de letramento e que em sua grande maioria elas são perpassadas pelas relações de poder, pela pessoalidade e pela identidade, de maneira que há diferentes maneiras de compreender o letramento como um processo social que coordena ações condizente com o contexto a qual faz parte. Por meio da imersão nestes contextos culturais, é possível dimensionar as

práticas de letramento ali existentes. Isso a partir de uma visão crítica do letramento e das relações sociais a que as práticas esta submetidas. O letramento crítico considera que os sujeitos devem participar das práticas de leitura e escrita na sociedade de forma ativa e reflexiva buscando compreender o contexto social e como a desigualdade e a injustiça perpetuam nas sociedades e como as relações de poder determinam valores e crenças que estigmatizam ou sobrepõe grupos sociais.

O termo “crítico” deve ser discutido e compreendido como uma tomada de posição dentro do campo teórico. A crítica, segundo Monte Mor (2015), é vista como o conjunto de julgamentos que representam um consenso pautados por valores como parte de um sistema cultural direcionado a literatura. Esse recorte do olhar sobre a poesia, em si, carrega uma visão intrínseca construindo assim a *criticium*, a qual constituem uma avaliação particular. Nesta linha, a escrita crítica surge como uma alusão, o crítico fala do objeto, com foco no discurso, seu julgamento. “O crítico é um leitor que escreve” (MONTE MOR, 2015, p. 04).

Definidos assim, pode-se pontuar segundo a autora, que os tipos de crítica podem ser “ideológica” e “positivista”, em que na primeira, se observa a “subjetividade”, pautados nos ideais de homem, de mundo, de relações e de trabalho. Na segunda, o método, o “rigor”, ainda que esta não esteja isenta das ideologias as quais o universo acadêmico está subordinado (MONTE MOR, 2015, p.04).

As questões apontadas por Monte Mor são pertinentes para a compreensão do que é ser crítico e qual a perspectiva que se tem sobre o letramento crítico. Ao considerar os apontamentos ancorados em Carraher, Monte Mor (2015, p.05) aponta que pensar criticamente envolve necessariamente, foco no objeto, fases de “reflexão”, “observação” e “coerência”, passos do rigor científico. Assim, o pensador crítico pauta-se na ciência, na clareza do argumento desenvolvido academicamente. Enquanto o pensador comum é guiado por valores sociais, sem o compromisso com a origem da crítica e/ou de sua comprovação científica. A autora

conclui que os termos “senso crítico” e “percepção crítica da realidade” são os que mais se aproximam das situações que exigem observação do que é dado, vivenciado que exigem análise profunda das práticas culturais e de compreensão do efeito destas nas relações entre as pessoas.

Nesta perspectiva, o letramento crítico se dá numa gama de conhecimentos e de conexões que transcende a ‘prática de letramento’ em si e considera a produção de sentido e a contextualização cultural ao qual ela está emersa, a partir da observação, reflexão e compreensão da realidade social/objeto.

Pensar em letramento crítico é considerar a ideia de desenvolvimento do pensamento crítico em que Monte Mor (2015), ao citar Luke e Freedbody (1997), define o caráter crítico e ideológico do letramento quando afirma que as práticas de letramentos expressadas pela linguagem é o que conduz a “consciência crítica” e a política (MONTE MOR, 2015, p. 08). Vista assim, as condições de leitura e escrita perpassam universos das relações sociais, das ideologias de dominação social dos seres que produz e que não produz a escrita como instrumento de comunicação e coerção humana; condições externalizadas pela observação crítica das relações humanas e das práticas de letramento. Entende-se aqui as reflexões necessárias para uma educação voltada para a cidadania crítica. Ao se afinar o olhar para esta dimensão política do letramento, espera-se a compreensão de que “a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade” e que “resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor ou pessoa” (MONTE MOR, 2015, p.8). Assim como os ideais se formam a partir de “paradigmas de educação, sociedade, trabalho e participação social” (MONTE MOR, 2015, p.13).

Portanto, ao olhar criticamente uma realidade cultural há que se deslumbrar a “multiplicidade” de letramento que a compõe e, possivelmente, quanto mais definido for as percepções que se tem das várias situações de práticas de letramento, mais completa será a visão que se tem das práticas de letramento que ali se encontram,

ainda que estejam solapados por práticas de letramentos dominantes.

Considerando os estudos desenvolvidos por Kalazantis (2020), o letramento crítico exige dos indivíduos da contemporaneidade uma postura autônoma nas suas relações com o conhecimento historicamente produzido. Observar, pesquisar, compreender e intervir na produção de conhecimento são atitudes que vão além dos conhecimentos postulados anteriormente em outras épocas. Requer uma postura mais ativa dos sujeitos numa relação dinâmica com o ato de conhecer e de produzir.

O objetivo do letramento crítico é contribuir para que os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo dos valores e ações das pessoas, entendendo que o mundo da aprendizagem não é simplesmente uma série de regras a serem obedecidas, fatos a serem apreendidos e autoridades de conhecimento a serem seguidas. (KALAZANTIS, 2020, p. 148).

As considerações da autora mostram que a linearidade do conhecimento caminha para uma dinâmica que não indica o que sabe mais e o que sabe menos, mas indica uma construção social do saber, em que cada indivíduo produz e reproduz o próprio conhecimento numa parceria com os conhecimentos historicamente produzidos na mesma medida em que também forma bases para conhecimentos futuros. Desta forma, os saberes que historicamente estiveram à margem dos conhecimentos ditos como oficiais, ganham visibilidade pelas novas formas de divulgação pelas mídias digitais e pelas novas formas em que os indivíduos da contemporaneidade constroem as próprias relações com o saber.

As novas formas de diálogo com o conhecimento exigem “conexões entre as práticas de letramentos e a *expertise* dos alunos fora da escola” (KALAZANTIS, 2020, p. 144). Isso demonstra que as relações com o conhecimento foram modificadas ao longo dos anos e que a formalidade do ensino não se institui como a única forma de conhecimento, como descrito por Street (2010;2007), há

outras tantas práticas letradas. Por estas razões o pensar criticamente possibilita uma posição de aprendiz constante do indivíduo com as relações humanas e com o conhecimento.

### **Diálogos entre o letramento crítico e a educação emancipatória de Paulo Freire**

Paulo Freire (1987) defendia a necessidade de o indivíduo ampliar a visão do ato de ler e a necessidade de ler o mundo; também apontava as relações de poder que há entre a escrita e a leitura nas dimensões políticas da ‘formação’ do sujeito que aprende a ler. Estas visões postuladas por Freire como conscientes e emancipatórias, traduzem as esperanças de superação das limitações das relações que se travam nas formas também de concepção de via única de letramento. Freire afirma que somente a consciência crítica é capaz de “captar” e relacionar a diversidade contextual da realidade para gerar a possibilidade de fazer e agir diferente (FREIRE, 1967, p. 22).

A visão de Freire, ancorada na criticidade tanto do real quanto do seu próprio eu educador, dialoga com os estudos e produções acadêmicas, décadas depois. Pensar a língua e a linguagem nas suas relações com a vida orgânica, com a organização social é um dos pontos que aproximam o pensamento freiriano e as teorias sobre letramento crítico. O sujeito é visto como agente social que deve desenvolver o pensamento crítico e se tornar capaz de transformar a própria realidade. A língua e a linguagem perpassadas pela ideologia e suas práticas parte do jogo social que estigmatiza e sub-roga culturas e formas de viver.

Freire (1967), discute que as práticas de letramento também modificam os indivíduos ao mesmo tempo em que são modificadas por eles, se tomadas por uma relação propositiva de desenvolvimento da consciência crítica. O conceito freiriano de consciência diz que está se forma numa relação dialógica com o real, de forma que a compreensão da realidade se relaciona ao exercício do pensamento e da reflexão sobre a tomada de consciência. Ao

observar uma realidade o indivíduo “capta” não puramente o que viu no real, mas a “causalidade” do real, a esta profundidade de percepção e operação perceptiva-reflexiva freire desenvolveu níveis de consciência: a mágica, a ingênua e a crítica. A primeira é definida como um estado de descompromisso com a visão de realidade, como a transferência total da ação para o outro em uma posição estática enquanto sujeito. Na segunda, o ato de reflexão é raso, sem profundidade de análise e com uma relação de causalidade pela transferência e julgamento de fora, ao passo que na terceira, a reflexão é profunda “submetida à sua análise” e com a compreensão da realidade dinâmica com um dinamismo aplicado também à própria compreensão humana, tomado pela certeza de que o próprio ser humano se reconstrói (FREIRE, 1967, p.104-106).

Ainda segundo Freire(1967), as consciências desenvolvidas pelo indivíduo explicam seu posicionamento. Enquanto na consciência crítica o indivíduo reage (ao captado do real), vitaliza. Nas demais consciências ele paralisa, observa e delega poder de condução ao outro. Consideramos que as possibilidades de atuação emancipatória são vislumbradas com a visão crítica do real relacionadas ao letramento crítico, o que os registros freirianos nos levaram a idealizar, como ele próprio disse sobre a formação do indivíduo, a possibilidade de “tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento” (1967, p. 106), é o mesmo que a sociedade do século XXI ainda almeja.

### **Considerações finais**

Considerando o conceito de consciência postulado por Freire, as contribuições de Street, Kalazantis e de Monte Mor sobre o senso crítico, posso entender que o letramento crítico permite que a realidade seja compreendida em sua complexidade, contextualizada em suas dimensões culturais e que permite ao observador (colocado aqui na posição de afinar o olhar profundamente sob os critérios da análise crítica) “capte”. Além

disto, o letramento crítico promove a reflexão, que lhe dá a limitação da consciência e compreenda com criticidade o contexto e a situação observada ao mesmo tempo em que de posse desta atitude repense suas ações e produza novas.

Entender os significados do que seja letramento, especialmente letramento crítico, passa pela mudança de visão sobre práticas de leitura e escrita na sociedade, isto é, entender que o processo de escolarização do letramento não ocorre despretensiosamente e que as práticas escolares de letramento muitas vezes reproduzem um discurso excludente, elitista e classista que visa manter a organização social com valores e crenças que elegem cultural superiores e inferiores. Romper com esta lógica é um papel dos educadores de todo e qualquer sujeito social.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KALAZANTIS, Mary. COPE Bill. PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora Unicamp. 2020.

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

MARINHO, Marildes. **Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento**. In: MARINHO, Marildes, CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 9-22.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Multiletramentos e educação transcultural**. In: The Oxford Handbook of Language and Society.

Edited by Ofelia García, Nelson Flores, and Massimiliano Spotti. p. 261–280, publicado: 05 de Dezembro de 2016.

MONTE MÓR, Walkyria. **Crítica e Letramentos Críticos**: Reflexões Preliminares. In: Claudia Hilsdorf Rocha; Ruberval Franco Maciel. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre discursos e práticas*. 2ªed. Campinas: Pontes Editores, 2015, v. p. 31-50. Disponível em: [https://www.ufpb.br/efopli/contents/documentos/material/livro\\_ruberval\\_claudia\\_critico\\_texto-2.pdf](https://www.ufpb.br/efopli/contents/documentos/material/livro_ruberval_claudia_critico_texto-2.pdf) acesso em 03/08/2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema de três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Editora, 2009.

STREET, Brian v. **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, 33-53.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filol. lingüíst. port.*, n. 8, p. 465-488, 2006.

TFOUNI, Leila Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2006.



# UMA ABORDAGEM SOBRE O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO ALFAMAIS A PARTIR DOS CONCEITOS DE LEITURA E ESCRITA

Wedla Pires de Souza (PPGEDUC/UFCat)  
Viviane de Oliveira Cândido Gonçalves (PPGEDUC/UFCat)

## Introdução

A construção de uma educação brasileira mais democrática e de acesso a todos os cidadãos, segundo Cury (2005), vem sendo discutida com mais vigor desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Esta discussão se inicia nas mídias por meio da participação de professores, pais, educandos, setor econômico, setor público responsável pela gestão da Educação e sociedade em geral. Desde então, os programas, as políticas públicas educacionais e as propostas curriculares vêm sendo criadas e implementadas nas escolas com a intenção de qualificar e de universalizar a educação brasileira, especialmente as políticas relacionadas à escrita e à leitura. Dentre as políticas relacionadas a esta questão, destacaremos, neste capítulo, o Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada (AlfaMais) – Goiás, de maneira a problematizar a proposição goiana e discutir a alfabetização a partir de uma perspectiva crítica.

Para Paulo Freire (2004), a leitura que permite a (re)leitura do mundo precisa ser crítica e reflexiva; só assim o sujeito estará apto para utilizar a escrita e a leitura como um ser humano autônomo, opinativo, transformador e construtivo, que atua em sociedade. Soares (1998; 2015) ressalta que a alfabetização pode libertar o sujeito das amarras sociais por meio do uso do diálogo, da curiosidade e pela compreensão do mundo. Para tanto, o ensino não deve ser focado na memorização, mas que a leitura e a escrita sejam compreendidas como um ato político. Por isso, é inadmissível falar

em educação brasileira democrática sem o processo de alfabetização e letramento, os quais contribuem para que o aluno reflita criticamente, por meio da leitura, sobre suas vivências e sobre a realidade que lhe circunda. Nesse sentido, a leitura de mundo possibilita que o sujeito aprenda a (re)leitura da palavra para pensar e transformar. A leitura e a escrita são processos contidos na alfabetização para que o aluno desenvolva importantes habilidades, porque enquanto criança o cérebro está mais apto e disponível a adquirir conhecimentos (PERTUZATTI, 2019).

A partir da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010), o processo de alfabetização passa a ser obrigatório a partir dos seis anos de idade. Essa resolução atende a uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001/2011), cujo objetivo é o de que todas as crianças de seis anos de idade se matriculem no Ensino Fundamental. Nessa mesma lógica de compreensão, a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), por meio da Lei nº 11.274 de 2006, determinou que o sistema educacional, até 2010, ampliasse o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos (PERTUZATTI, 2019).

Para atender as demandas na alfabetização de crianças, iniciou-se o funcionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em conjunto com a adesão pelos Municípios. O PNAIC foi criado pelo Governo Federal com o intuito de assegurar a todas as crianças a alfabetização até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, e colocar em funcionamento a resolução anteriormente citada. Esse programa possibilitou a discussão, entre os educadores, dos novos conceitos de Alfabetização e Letramento. Também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é reafirmado que a alfabetização da criança deve ser concluída até o 2º ano do Ensino Fundamental para alunos entre sete e oito anos de idade (BRASIL, 2018). No entanto, a Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 apontou que 50% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de Goiás não sabiam ler e escrever de forma correta e adequada.

Nos períodos de 2020 e 2021, devido à pandemia do SARS-CoV-2\*, esta porcentagem cresceu e passou a corresponder a 70% dos alunos do Brasil, de acordo com o Banco Mundial (GOIÁS, 2021).

Para a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc), a alfabetização incompleta é aquela em que a criança começa o processo, mas não completa o ciclo no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o que promove o letramento insuficiente, ou seja, a criança lê uma frase ou um texto, porém não consegue compreender ou produzir sentidos a partir da leitura realizada (GOIÁS, 2022). Diante destes aspectos, o AlfaMais Goiás foi criado pela Lei Estadual nº 21.071†, cujo objetivo é o de reduzir os índices de alfabetização incompleta e o letramento insuficiente entre os alunos das redes públicas de ensino (GOIÁS, 2021).

O AlfaMais pretende assegurar, em união com o Estado e com os Municípios, a alfabetização completa na idade certa, neste caso, até o 2º ano do Ensino Fundamental. O programa abrangerá professores, alunos da Educação Infantil e estudantes do 1º, 2º e 5º ano do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2021). Conforme Goiás (2021), o Programa AlfaMais Goiás foi lançado em Goiânia, no dia 07 de Dezembro, pela decisão do Governo de Goiás de investir na alfabetização das crianças, devido às seguintes problemáticas no Ensino Público e Municipal: 1) nenhum município do estado de Goiás atingiu o nível desejável de alfabetização, pois a metade das crianças completa a etapa da alfabetização com poucos conhecimentos de Língua Portuguesa; 2) de cada 100 crianças que iniciam o Ensino Fundamental, apenas 94 conseguem finalizar o ensino na idade certa/proposta pelo governo (GOIÁS, 2021).

Tais dados nos condicionam aos estudos de Saldaña (2020). O pesquisador, após realizar uma avaliação federal em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, em 17 estados

---

\* O vírus causador da COVID-19 e suas variantes.

† Sancionada em 09 de agosto de 2021, por iniciativa do Governo de Goiás, por meio da Seduc, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

brasileiros, verificou que os alunos não conseguiram alcançar a média do país em conhecimentos de Língua Portuguesa, ficando abaixo da média em avaliação de alfabetização. Diante deste cenário, apresentamos a seguinte premissa: como a implementação de programas de alfabetização nos estados, e principalmente em Goiás, poderiam contribuir no processo de melhoria da leitura e da escrita de crianças de escolas públicas e municipais?

Portanto, este trabalho justifica-se em compreender e atualizar o que vem sendo abordado sobre a política de leitura e escrita do programa de alfabetização AlfaMais Goiás, bem como suas práticas em sala de aula, em prol de reduzir a alfabetização incompleta e o letramento insuficiente entre os alunos das escolas públicas e municipais do Estado. Este capítulo tem como objetivo fazer um levantamento bibliográfico sobre a política de escrita e leitura do Programa de alfabetização AlfaMais em Goiás. Escolhemos o AlfaMais, porque ele apresenta uma proposta de ensino de leitura e de escrita para as turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas Estaduais e Municipais, de maneira que o objetivo é promover a alfabetização na idade certa e que o letramento seja suficiente para uma nova forma de leitura e escrita voltada para a realidade do aluno.

### **Pressupostos teóricos**

Segundo Collelo (2021), a escola é o lugar em que o aluno tem a oportunidade de se situar no contexto da escrita. Por meio das práticas de letramento e literatura, os alunos possuem a oportunidade de entrar em contato com a língua por pura fruição ou, ainda, para estabelecerem sentidos críticos com a realidade e a sociedade (COLLELO, 2021).

Freire (1983), em uma vertente similar a de Collelo (2020), destaca que a educação precisa partir do contexto social, tendo em vista que o homem é um sujeito social, histórico e cultural, que se desenvolve e aprende a partir da interação com o mundo. Assim, a aprendizagem deve ser crítica e o processo de aprender a ler e a

escrever não deve ser algo meramente mecânico (FREIRE, 1983). Nessa lógica de compreensão, como forma de subsidiar a nossa discussão acerca do programa AlfaMais – Goiás, buscamos, nesta seção, compreender os conceitos relacionados à alfabetização e ao letramento.

Por muito tempo, os índices de analfabetismo desconsideraram a visão do homem dentro das práticas sociais de leitura e de escrita. Considera-se analfabeto aquele que não possui a habilidade de ler e nem escrever. Com relação à alfabetização, ela pode ser definida como a aquisição de um conjunto de técnicas necessárias para se adquirir as habilidades da leitura e da escrita; em se tratando do sujeito alfabetizado, ele pode ser designado como aquele que sabe ler e escrever (SILVA, 2011). Silva (2007a, p. 10), discursando sobre o analfabetismo no Brasil, pontua que ele pode ser visto “como uma exclusão social contra os analfabetos ao invés de ser uma luta contra os fenômenos sociais e históricos onde o acesso à leitura e à escrita se torna uma questão capaz de incluir ou excluir socialmente uma pessoa”.

No que concerne ao letramento, ele está para além da alfabetização, uma vez que considera a integração e a interação do sujeito em práticas sociais por meio da leitura e da escrita (SOARES, 2002). Segundo Kato (1986), o termo letramento relaciona-se com a formação de cidadãos capazes de utilizar a linguagem escrita para atender as suas necessidades individuais e sociais. A autora defende que a função da escola é a de tornar a criança capaz de usar a linguagem escrita para atender as demandas individuais de comunicação social (KATO, 1986). Nessa lógica de compreensão, Street (2014) sinaliza que é dever do professor formar alunos na perspectiva do letramento, pois, assim, a comunicação dos estudantes será desenvolvida como produto da cultura, da história e do discurso. É preciso compreender, ainda, que o letramento, para Tfouni (1988), situa-se no âmbito social e a alfabetização no âmbito individual.

Além do mais, o letramento considera os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, isto é, a língua e a linguagem

como um ato social (TFOUNI, 1988). Ademais, de acordo com Kleiman (1995), o letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita simbólica e tecnológica com objetivos e contextos específicos. Portanto, é importante compreender o letramento como um processo mais amplo do que a alfabetização, uma vez que sua finalidade está voltada para a inserção e interação dos sujeitos em práticas sociais. Assim, o indivíduo pode ser “alfabetizado, mas não ser letrado, ou seja, ele pode dominar o alfabeto e a ortografia, e não ter a compreensão social do mundo letrado” (SILVA, 2011, p.26). O papel da escola, neste cenário, é o de expandir o letramento dos alunos, para que eles consigam manusear a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais (STREET, 2014).

## **Metodologia**

Este trabalho buscou realizar um levantamento bibliográfico sobre o programa de alfabetização AlfaMais – Goiás, bem como apresentar outros programas de alfabetização adotados por outros estados brasileiros. O material para análise foi buscado em: a) documentos disponíveis em plataformas on-line: Leis e Decretos com arquivos disponibilizados em PDF; c) revistas e materiais impressos disponíveis nas escolas de Catalão. Para Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica promove a busca e a análise crítica de documentos publicados sobre a temática a ser pesquisada; tem, ainda, o intuito de desenvolver, contribuir e atualizar o conhecimento sobre o assunto que se quer explorar (BOCCATO, 2006).

Assim, procuramos apresentar alguns tópicos fundamentais e relevantes acerca do processo histórico do AlfaMais Goiás, bem como apresentar, de forma sucinta, outros programas de alfabetização adotados por outros estados brasileiros. Buscamos, ainda, discorrer brevemente sobre a prática do programa AlfaMais nas escolas de Goiás, a fim de analisar e apresentar as contribuições mais recentes do projeto.

## *Principais aspectos históricos do alfamais*

A discussão sobre a criação do AlfaMais Goiás teve início em 2020, por iniciativa da Secretaria Estadual da Educação (Seduc), em parceria com a Associação Bem Comum (ABC), Instituto Natura e Fundação Lemann (INFL). O AlfaMais foi inspirado no Programa Mais Parc (PMP) e no Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), o qual oportuniza ações para qualificação do processo de ensino-aprendizagem efetivado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A essência do AlfaMais é garantir e fortalecer a colaboração entre Estado e municípios no processo de alfabetização das crianças do território goiano, assegurando aos alunos que desenvolvam competências e habilidades críticas no campo da leitura e da escrita. O projeto intenta, também, melhorar os índices de alfabetização e proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa. A missão do programa é alfabetizar, na idade certa, as crianças goianas por meio do regime de colaboração e da capacitação das equipes gestoras e escolares com ações eficazes para uma prática pedagógica real e contextualizada (GOIÁS, 2021).

O AlfaMais, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE), apresenta, de acordo com os gestores do programa, os seguintes componentes estruturais: institucionalização administrativa de recursos, criação de incentivos, articulação e mobilização de parceiros e municípios, fortalecimento da gestão escolar com contexto educacional e assessoria técnica e pedagógica, criação de material didático, desenvolvimento de capacidade na formação de professores para atuarem no AlfaMais, formadores e gestores escolares e municipais, comunicação e engajamento institucional nas ações do programa, avaliação e monitoramento no diagnóstico de fluência e protocolos com acompanhamento do programa, bolsas remuneradas de acordo com a categoria e a função ocupacional de cada profissional das equipes estadual, regional e municipal do AlfaMais. Por fim, a disponibilização de recursos técnicos e financeiros para a execução do programa será realizada pelo

Governo de Goiás e as prefeituras serão responsáveis pela adesão e pela implementação das iniciativas (GOIÁS, 2021).

Para diagnosticar o nível de alfabetização das crianças, o AlfaMais utiliza a avaliação de fluência leitora e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás Alfa (Saego-Alfa). De acordo com o programa, a primeira avaliação de fluência foi aplicada em setembro de 2021 para servir de indicador para verificar a leitura das crianças no processo de alfabetização. Com os resultados, os professores avaliam os seus estudantes e planejam as mudanças pedagógicas para melhorar a leitura das crianças (GOIÁS, 2021). Os resultados para a última avaliação de fluência leitora do AlfaMais apresentam 66% dos estudantes como pré-leitores e apenas 9% como leitores fluentes. Já no Saego-Alfa, somente 10% dos alunos tiveram desempenho básico e 85% dos estudantes apresentaram desempenho avançado ou proficiente em leitura e escrita. A divergência dos resultados entre as duas avaliações acontece, pois no Saego-Alfa, a criança lê, interpreta e responde questões em uma prova impressa; já a avaliação de fluência leitora do AlfaMais exige uma assertividade maior. Sendo assim, existe uma diferença nos métodos de avaliação, o que atesta a necessidade do AlfaMais de implementar outras formas de avaliação.

### *Programas de alfabetização de outros estados brasileiros*

Apresentamos, neste tópico, alguns programas de alfabetização de outros estados brasileiros. O Programa Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), criado em 2019, com o objetivo de aumentar o número de alunos alfabetizados na idade certa, por meio de estratégias entre estados, municípios e escolas. A PARC trabalha com alunos do último ano da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (GOIÁS, 2021). Atualmente, a parceria atende dez Estados: AP, ES, PE, SE, AL, MA, PI, MT, MS e GO, totalizando 990 mil alunos. O PARC realiza avaliações de fluência em leitura nos estados brasileiros, por

meio de uma parceria entre redes de ensino, Associação Bem Comum e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), por intermédio da Plataforma PARC, criada em 2021.

Além do exposto, apresentamos também o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com um grupo de representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf) e em parceria com demais secretarias/instituições<sup>‡</sup>. De acordo com o PNA, a criança está preparada, na primeira infância, para o processo de desenvolvimento linguístico, pois esta fase é ideal para que a criança, junto com os pais e professores, possa adquirir habilidades, conhecimentos e atitudes para facilitar a aprendizagem da escrita e da leitura (BRASIL, 2021). Os estados participantes do PNA, até a presente data, são: RN, PB, Al, SE, ES, RJ e DF.

Destacamos, também, o Programa Tempo de Aprender (PTA). O PTA é o programa sobre alfabetização historicamente mais completo do Brasil, destinado principalmente às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2021). O PTA acredita que a leitura e a escrita, ao passo que são capazes de conduzir o aluno ao desenvolvimento de várias habilidades, impactam diretamente na vida pessoal, escolar e profissional dos estudantes.

### *As práticas desenvolvidas nas escolas com o alfamais*

Os cursos formativos do AlfaMais foram realizados ao longo de 2022 junto com a execução do programa em sala de aula. A formação nos cursos foi dividida em quatro módulos, nas três instâncias: estadual, regional e municipal. Além do mais, os cursos formativos

---

<sup>‡</sup> A Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

foram baseados nos seguintes materiais complementares: *Livro do Professor e o Livro do Aluno* para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Também houve o planejamento docente na Educação Infantil para professores da Educação Infantil.

O AlfaMais distribui aos municípios: a sua colaboração, o material didático elaborado, de forma lúdica e contextual acerca da cultura goiana, pela Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e a avaliação de fluência leitora para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas estaduais e municipais do estado (GOIÁS, 2021).

Além disso, os materiais didáticos que compõem o AlfaMais têm as seguintes competências: 1) aquisição do princípio alfabético – entender que as letras representam os sons da fala e que a palavra é uma forma de representar objetos ou ideias; 2) decodificação – aprender que o alfabeto representa os fonemas da língua por meio de letras individuais ou dígrafos, cujo valor sonoro da letra serve para decodificar a escrita; 3) fluência de leitura – depois de decodificar, a criança passa a reconhecer palavras automaticamente e ler com fluência (GOIÁS, 2021).

### **Considerações sobre as políticas de alfabetização**

As instituições de ensino têm a função de ensinar e conduzir os estudantes à aprendizagem. Por isso, a estrutura física da escola e os materiais didáticos são aspectos que influenciam diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização e letramento das crianças. Nesse sentido, o processo de alfabetização e letramento das crianças deve ser estruturado, por intermédio do professor, de forma que a criança consiga desenvolver a leitura e a escrita de maneira crítica. Assim sendo, as escolas se constituem enquanto espaços físicos que permitem aos estudantes que se “apropriem do conhecimento filosófico, científico e artístico” (MORAES, 2019, p. 121).

Por isso, é importante destacar que é no espaço estrutural da sala de aula que se estabelece a relação pedagógica entre aluno e

professor. Logo, é preciso se atentar para a estrutura física das escolas, pois, à medida que ela fornece condições para que os professores atuem no processo de formação de diferentes indivíduos, evidencia a cultura escolar de determinada rede de ensino. Nas palavras de Frago (1996), existem diferentes culturas escolares para vários tipos de escolas.

Mediante essa questão, percebe-se que as discussões, as decisões, o ambiente escolar, as relações e o espaço das escolas dependem e são influenciadas pelo campo político, educacional, social, cultural e pelas condições econômicas de cada região. Isso significa que o docente precisa organizar o seu tempo para conhecer melhor o ambiente escolar e seus alunos, pois, conhecendo o seu meio de trabalho e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, conseguirá preparar aulas, avaliações e atividades didáticas condizentes à realidade dos estudantes e da rede de ensino. Mediante a diversidade de indivíduos presentes nas instituições de ensino, é necessário, ainda, que o educador esteja atento à realidade regional e social de cada escola, sem que haja classificações ou estereótipos destes espaços educacionais.

Com relação à organização do tempo escolar, Veiga (2002) relata que é preciso reformular a organização do tempo escolar para, então, fazer os ajustes necessários para melhorar o trabalho pedagógico. Além disso, para que o professor consiga desenvolver o seu trabalho docente, é necessário que cada instituição de ensino se atente para as especificidades de sua região, a realidade dos estudantes, a estrutura da rede de ensino e as diferenças existentes entre os alunos. Ademais, para Oliveira (2010, p. 1), “o trabalho docente não se refere somente ao processo de ensino formal e a sala de aula, mas inclui a atenção e o cuidado, além de outras atividades vinculadas à gestão administrativa e/ou pedagógica das escolas e de atenção e cuidados especiais com os discentes”.

Diante da importância do trabalho docente, é preciso refletir, ainda, sobre o processo de valorização do professor, já que as ações desenvolvidas pelos educadores não podem ser inferidas “com o uso de testes padronizados para uma autoavaliação da prática

pedagógica” (GATTI, 2012, p. 93). Para Oliveira, Duarte e Vieira (2010, p. 170), “as políticas em todos os âmbitos (federal, estadual e municipal) não consideram a importância das condições de trabalho dos docentes” e, muitas vezes, desconsideram que esse trabalho pode contribuir para a melhoria da educação e, conseqüentemente, da sociedade.

Considerando as reflexões levantadas, a escola, ao proporcionar a alfabetização das crianças, deve criar espaços e estratégias, durante o processo de aprendizado da leitura e da escrita no Ensino Fundamental, que promovam o contato da criança com a realidade social, no entanto, o que ocorre, muitas vezes, é que o ensino da leitura e escrita fica limitado à decodificação e codificação das palavras, dificultando o processo de letramento dos estudantes.

Tomando como base essa ponderação, é preciso que a escola atenda às necessidades sociais dos alunos e para que isso ocorra, os docentes precisam estar continuamente envolvidos na realidade escolar. Para tanto, é necessário que os órgãos competentes forneçam condições para que os educadores participem de projetos de formação continuada, no entanto, raras são as vezes que os professores do Ensino Fundamental recebem incentivos para participarem deste tipo de ações (CONTIGO, 2013). Ao não serem destinadas verbas para os cursos de formação continuada, a implementação de programas de alfabetização deixa, recorrentemente, de ocorrer de maneira efetiva, afinal, os educadores lidam simultaneamente com o excesso de trabalho e com a desvalorização da profissão.

Segundo Gatti (2008), a melhoria do sistema educacional depende da transformação do professor e essa transformação, por sua vez, só será possível por meio da formação continuada do educador, a qual se torna imprescindível para atender as rápidas e atuais demandas do processo de ensino aprendizagem requeridas pela sociedade. Para tanto, é necessário a elaboração de projetos que valorizem o trabalho docente, por meio de melhoria nas seguintes condições: de trabalho, de salário e dos planos de cargos

e carreira dos professores, uma vez que existe um desinteresse pela formação na carreira docente. Para reverter esse desinteresse pela docência, Küenzer (2011, p. 675) destaca que é preciso “efetivo investimento em políticas que integrem formação continuada de professores, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho para os docentes”.

Ademais, Sheibe (2010) apresenta alguns desafios enfrentados pelos professores na atualidade. Alguns dos obstáculos são: a) a baixa remuneração; b) as péssimas condições para organizar o tempo de trabalho; c) as dificuldades para cumprir cargas horárias, muitas vezes, excessiva; d) professores sem incentivos para realizar atividades de formação continuada. Além disso, os professores têm encontrado outras dificuldades, como: 1) a precariedade dos recursos materiais disponibilizados pelas escolas; 2) a falta de implementação de políticas públicas sólidas por parte do Estado, dificultando, portanto, a criação de programas educacionais de alfabetização, os quais estejam associados à políticas institucionalizadas e integradas a outras políticas que buscam a melhoria da educação.

Desse modo, a construção de políticas públicas duradouras por parte do Estado é importante no cenário educacional, principalmente num contexto em que os projetos instituídos pelo poder executivo tendem a ser extinguidos com as transições de governo, já que, recorrentemente, expressam tão somente a vontade passageira no tempo de um governo ocasional. Tal atitude promove a desvalorização de toda a história educacional e desconsidera os esforços levantados pelos profissionais da educação na luta por uma educação gratuita e de qualidade.

Por outro lado, as políticas de Estado envolvem burocracias que perpassam pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão. Envolvem, ainda, estudos técnicos, simulações, podem levar meses para serem sancionadas e geralmente envolvem mudanças incidentes em setores amplos da sociedade. Ainda assim, as políticas de Estado podem ajudar a evitar o “encerramento de um programa educacional para outro, devido a

descontinuidade oficial por parte do governo”, (VIÉDES; ARANDA; SANTOS, 2018, p. 2). Consequentemente torna-se cada vez mais complexo desenvolver políticas educacionais que não prejudiquem a execução e a continuidade dos programas de alfabetização. Mediante ao exposto, é preciso a criação de políticas educacionais que mantenham a perspectiva de continuidade, mesmo com mudanças governamentais.

### **Considerações finais**

Por meio deste capítulo verificamos que, com a implementação do AlfaMais, o governo de Goiás espera promover a alfabetização na idade certa, por meio da proposta de ensino da leitura e da escrita para as turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais e municipais. Acreditamos, entretanto, que o AlfaMais possa ser desconsiderado futuramente devido a política de Estado, a qual está sujeita a mudança de governo, o que promove um processo limitado e descontinuo do programa no processo de alfabetização em Goiás.

Assim, apresentamos uma possível resposta para a premissa apresentada neste trabalho: entendemos que, no campo da educação, as interrupções das políticas públicas de governo afetam o cenário da educação, pois prejudicam o desenvolvimento dos programas criados pelo governo para atender o ensino das escolas, principalmente no que tange aos processos de alfabetização no Ensino Fundamental. Por isso, é importante que sejam implementadas as políticas públicas de Estado para concretizar os programas de alfabetização em uma perspectiva de continuidade. Somente assim, acreditamos que a educação goiana conseguirá melhorar o processo de alfabetização em Goiás, com a criação de programas que estejam associados às políticas institucionais que estão integradas a outras políticas.

Ademais, observamos que o AlfaMais propõe utilizar o material didático elaborado pelo próprio governo, pronto para servir como apoio pedagógico em todas as escolas, no entanto,

compreendemos que nem todas as instituições de ensino são iguais e que cada escola possui uma realidade diferente, com espaços estruturais e culturais também diferentes. Portanto, considerando que os materiais didáticos já chegam elaborados nas escolas (não possibilitando aos professores que insiram outros materiais pedagógicos em suas propostas de alfabetização), como seria possível que os educadores do Ensino Fundamental pudessem promover mudanças para atender variadas escolas, com especificidades e demandas distintas? Mesmo diante desse questionamento, os professores do programa AlfaMais utilizam esses livros didáticos já elaborados em seu processo de capacitação, o que parece mais um “treinamento” para usar o material produzido para alfabetizar as crianças, ou, como enfatiza Roldão (2007), uma tecnificação da atividade docente. Porém, “treinar os professores não dá conta da complexidade de saberes necessários para ensinar” (LEAL, 2019, p. 83), ou seja, para promover o letramento, como espera o programa, seria necessário considerar as variadas especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

Conseqüentemente, os professores acabam sendo “adestrados” por esses cursos de capacitação, pois suas práticas docentes, ao invés de contribuírem para o desenvolvimento do pensamento crítico e emancipatório, convertem-se em meras reproduções de conteúdo. Além da mecanização da função docente, os educadores são capacitados por funcionários que, muitas vezes, não possuem conhecimento adequado para oferecerem os cursos de formação, desmotivando, dessa forma, o trabalho pedagógico. Considerando essas questões, para que os professores possam contribuir para com o processo de alfabetização e letramento dos estudantes, de modo que eles (os alunos) consigam utilizar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais, torna-se necessária a promoção, por parte do Estado, de ações de fomento à formação continuada. Tais práticas contribuirão para que os educadores, enquanto mediadores, compreendam que existem diferentes métodos de alfabetização e variados recursos

didáticos (um deles sendo os livros), evitando, assim, que a prática pedagógica se torne monótona ou desvinculada de sentidos.

Além disso, percebemos que os documentos que apresentam o AlfaMais não se preocupam em apresentar definições ou elucidações, por meio de referencial teórico, sobre os termos alfabetização e letramento. Por isso, durante o desenvolvimento deste trabalho, procuramos apresentar autores que discorressem e que discorrem sobre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como sobre leitura e escrita. Essa investigação proporcionou que estabelecêssemos uma real concordância acerca do significado destas designações. Verificamos, também, que é possível encontrar materiais de pesquisa sobre o AlfaMais no site da Seduc, contudo, existem poucos documentos que detalham, com minuciosidade, as leis e decretos do programa. Também não foram encontrados, durante a realização desta pesquisa, outros trabalhos científicos sobre o AlfaMais. Sendo assim, conseguimos apresentar, neste estudo, de forma sucinta, o percurso histórico do AlfaMais, do período de sua implementação até os dias atuais. Sugerimos que mais trabalhos acadêmicos sobre os programas de alfabetização sejam desenvolvidos.

### **Agradecimento**

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro oferecido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), garantido pelo Edital 01/2022 – Programa de Concessão de Bolsas de Formação de Mestrado e Doutorado.

### **Referências**

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://arquivos.cruzeirodosuleducacio>

nal.edu.br/principal/old/revista\_odontologia/pdf/setembro\_deze mbro\_2006/metodologia\_pesquisa\_bibliografica.pdf. Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 2020a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação. anexo metas e estratégias. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 04 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PNA. **Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e>. Acesso em: 04 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, 9 jul. 2010.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, p. 143- 164, 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: lei 9.394/96. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

FRAGO, Antonio Viñao. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición e el cambio. VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia: Compobell, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernadete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr., 2012.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, nº 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GOIÁS (Estado). Lei nº 21.071 de 09 de agosto de 2021. Cria o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás. Agência Brasil Central. **Diário Oficial do Estado de Goiás** nº 23610 (Suplemento), Goiânia, 09 de ago, 2021. Disponível em: <https://diariooficial.abc.go.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/4829/#/p:2/e:4829>. Acesso em: 01 mai. 2022.

GOIÁS (Estado). **Secretaria de Educação do Estado de Goiás**. Novo programa de Alfabetização, AlfaMais Goiás, já está nas escolas públicas, SEDUC/Goiânia GO. Goiás, Goiânia: SEDUC/GO, 2022. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/noticias/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

GONTIGO. Cláudia Maria Mendes. Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 35, n. 2, p. 271-282, July-Dec., 2013.

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

KÜENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio de 2023.

MORAES, Aline Cristina de Assis. Análise do programa mais alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 109-126, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336/5846>. Acesso em: 08 maio 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação Educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 44, p. 209-227, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n44/n44a11.pdf>. 08 maio 2023.

PARC, Plataforma. **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração CAEd/UFJF** 2021. Disponível em: <https://parc.caed.digital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 07 mai. 2022.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN Ivo. Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v27n105/1809-4465-ensaio-27-105-0777.pdf>. Acesso em: 08 maio de 2023.

SALDÃNA, Paulo. No Brasil, 17 estados ficam abaixo da média em avaliação de alfabetização. **Jornal de Brasília**. Brasília, 04 de nov, 2020. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/noticias/>

brasil/no-brasil-17-estados-ficam-abaixo-da-media-em-avaliacao-de-alfabetizacao/. Acesso em: 06 mai. 2022.

SHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jun./set., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio de 2023.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e Ensino de Gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011.

SILVA, Vanessa Souza da. **Letramento e escolarização**: da colônia à década de 1930 do século XX. Anais do I Encontro de História do Estado Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense). Niterói: H. P. Comunicações Associados, 2007a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: em tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso. Acesso em 04 mai. 2022.

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

TFOUNI, Leda. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 29,30.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; ARANDA, Maria Alice de Miranda; SANTOS, Patricia Pato. Rupturas e (des)continuidades da política nacional de alfabetização em análise ao PNAIC/PMALFA. In.: **Seminários Regionais ANPAE, X.**



## **PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM BIBLIOTECAS ESCOLARES: importância para formação de leitores críticos**

Pedro Augusto Amorim Franco (PPGEDUC/UFCat)

Maria Paulina de Assis (PPGEDUC/UFCat)

### **Introdução**

Os humanos são seres vivos racionais que precisam ser ensinados a conviver em sociedade, a se alimentarem de forma correta, a seguirem regras e a terem comportamentos civilizados. John Dewey (1979) afirmava que educar é uma necessidade dos seres humanos. Consideramos, neste estudo, educação em sentido amplo, isto é, como uma prática social regida por representações sociais que buscam o desenvolvimento das potencialidades, das habilidades, da cultura do seres humanos dentro de seus contextos sociais.

Assim, é por meio da educação, formal ou informal, e por intermédio de ideologias e representações que permeiam a sociedade, que os seres humanos vão se formando, desenvolvendo e aprimorando suas capacidades de pensar, de ler e de escrever. Para isso, há práticas de ensino da escrita e da leitura que nomeamos como letramento. É, portanto, necessário compreender que a educação vá além do ensino da leitura e da escrita, mas que desenvolva ações que possam criar hábitos e que aprimore as capacidades intelectuais dos indivíduos.

É importante compreender, ainda, que o letramento e as práticas de incentivo à leitura se convergem na formação de leitores competentes para a compreensão da escrita e para a construção de sentidos do texto, fornecendo a possibilidade para que os sujeitos olhem para a própria realidade de maneira crítica. Nesse sentido, destacamos, em especial, a necessidade de promoção do letramento literário, tendo em vista que a literatura e a arte em geral são necessidades do ser humano, tanto para a constituição da

sensibilidade quanto para catarse e/ou para o desenvolvimento intelectual. No entanto, apesar da importância do letramento literário e de haver discussões e políticas públicas que orientam o incentivo da leitura no Brasil, houve uma diminuição no número de leitores no país. Segundo dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil\* (FAILLA, 2021), houve uma queda de 4% no período de 2015 a 2019. O número de leitores estava crescendo desde 2007, atingindo o pico em 2015, e declinando a partir de então. A pesquisa supracitada traz dados preocupantes que apontam a diminuição do hábito de leitura em vários níveis, classes sociais e tipos de leitura, apesar dos esforços dos educadores para desencadear e suscitar a prática entre pessoas de diferentes faixas etárias.

Esse declínio da leitura pode ser justificado por diversos fatores sociais, políticos, culturais e, principalmente, a crise econômica do período, que afetou a renda da maioria da população, principalmente das classes sociais mais baixas. Dentre as inúmeras causas que podem ser acionadas para justificar os dados apresentados, pode-se citar a ineficácia das políticas públicas, deficiências no ambiente escolar e familiar, inacessibilidade de livros (seja em casa, na escola ou na biblioteca), a falta de relação do livro lido com o contexto em que o leitor está inserido e, também, a perspectiva de ascensão social e financeira por meio das redes sociais na internet. Adiciona-se a estes fatores o excesso facilitado e rápido de informações disseminadas pela internet, que contribui para a dispersão dos indivíduos. Nesse contexto, o livro acaba ficando em segundo plano, o que provoca a diminuição do vínculo com a leitura.

No século XXI, conhecido como a era de informações, os sujeitos têm meios mais amplos de acesso à informação, como, por exemplo, por meio do celular ou de um computador. Assim,

---

\* Pesquisa realizada em âmbito nacional, para levantar dados sobre os hábitos de leitura no Brasil, comandada pelo Instituto Pró-Livro (IPL). Foram entrevistadas, à domicílio, 8067 pessoas de 208 municípios do Brasil, no período de outubro de 2019 a janeiro de 2020.

instituiu-se um contexto que tem favorecido a pós-verdade, gerando uma sucessão de desinformação. As opiniões estão sendo confundidas com notícias e as *fake news* e as *deepfakes* estão sendo difundidas em larga escala por meio de aplicativos de mensagens, como o *Whatsapp* e o *Telegram*. Portanto, é necessário realizar ainda mais ações para formação de leitores críticos, que possam atuar criticamente no cotidiano das sociedades.

Diante disto, é preciso que se discuta como outros espaços educativos podem contribuir para a formação crítica dos sujeitos, sendo preciso pensar o letramento crítico para além da sala de aula. Nesta direção, propomos discutir as práticas de letramento que podem ser promovidas pelas bibliotecas escolares, considerando uma perspectiva social da leitura e suas implicações na formação de um sujeito crítico. Para isso, determinamos realizar uma revisão bibliográfica conceitual sobre leitura, letramento e bibliotecas escolares.

## **Importância da leitura e o letramento como ponte para criticidade**

### ***Sobre leitura***

A leitura está intrinsecamente ligada à história da humanidade. Apesar do termo ter sido conceituado quando o homem começa a buscar a compreensão do mundo e chegar a um pensamento racional, a leitura já fazia parte do cotidiano dos seres humanos, seja na leitura de um comportamento ou de codificações que nossos antepassados utilizavam para se comunicarem. Historicamente, de acordo com Le Goff (1990) os primeiros registros do que viria a ser a leitura se deu na antiga Babilônia, região Mesopotâmica do Egito, onde se identificou as primeiras imagens e inscrições em estelas. Essa linguagem escrita através de inscrições era tida como uma extensão da memória. Com o tempo, essa extensão da memória foi sendo expandida, aprimorada com significados, dando surgimento, futuramente, ao que conhecemos por leitura (CAVALLO; CHARTIER, 1998; LE GOFF, 1990).

O termo leitura deriva do latim *lecture* e pode ser definido, superficialmente, como o ato de ler algo. No entanto, o raciocínio humano permitiu conceituar a designação de forma mais dinâmica e estrita, podendo ser compreendida por um aspecto cognitivo ou por um aspecto mecânico. Martins (1994) entende o termo em duas perspectivas: uma cognitiva-sociológica, evidenciando que o ato de ler envolve aspectos sensoriais, emocionais e políticos; e outra em uma perspectiva behaviorista-skinneriana, que consiste na “decodificação de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta” (MARTINS, 1994, p. 31), isto é, segue um caminho voltado para a prática educativa da leitura, que necessita de um aprendizado dos signos linguísticos para que, assim, seja desempenhada o ato de ler.

A leitura, independente de seus aspectos, é concomitante à apreensão de significados, do desenvolvimento do intelecto e do desenvolvimento da linguagem. Silva (1993) afirma que o ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento, isto é, uma ponte para compreender um texto e sua relação com um determinado contexto. Freire (2003), em seu livro *A importância do ato de ler*, argumenta que além da decodificação de uma palavra escrita, a leitura abrange o que o autor nomeou como “leitura de mundo e da palavra”, tendo em vista que a compreensão crítica só pode se dar através das relações entre o texto e o contexto, no qual a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

A leitura de mundo proposta por Paulo Freire (2003) consiste na formação de leitores críticos e responsáveis com o mundo que os cerca. É por meio da leitura do contexto vivido que a apreensão de significados vai sendo construída para um efetivo letramento. Freire (2003) defende que a leitura simplória de um texto, sem estar relacionada com o contexto, resulta em um conhecimento superficial, somente com o objetivo de memorização; que a compreensão crítica se constrói concomitante à leitura aliada à prática. Desta forma, portanto, compreende-se que o indivíduo deve apreender os significados e não somente memorizar o que foi

lido, isto é, obter a conscientização aliando sentidos do texto aos sentidos do mundo (FREIRE, 2021).

A leitura, nesse contexto, contribui mais que para o desenvolvimento do intelecto, mas também para a formação de sujeitos críticos, que compreendem a realidade social e sejam capazes de agir para a transformação da sociedade. Quanto ao desenvolvimento do intelecto, Bamberger (1995, p.10) discute que uma grande atividade é desempenhada pelo cérebro durante o processo de leitura: “[...] por meio de uma combinação de unidades de pensamento em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem, constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem.” Essa atividade de leitura desencadeia no cérebro do leitor atividades nos neurônios que irão compor a linguagem e, com isso, a capacidade de ler vai sendo desenvolvida (WOLF, 2019). Nessa perspectiva, há uma contribuição para o desenvolvimento da criticidade do indivíduo, uma vez que, ao aliar a leitura de mundo com a leitura das palavras, o cérebro do leitor possui funções neuronais encarregadas de apreender significados e elevar o raciocínio crítico, desta forma, construindo-se os sentidos da leitura.

Do ponto de vista do letramento, Soares (2009) define a leitura como um conjunto de competências linguísticas e psicológicas atribuídas ao processo de decodificação e interpretação da escrita, de forma complementar. Nesse sentido, Soares (2009) argumenta que a leitura consiste na:

[...] habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2009, p. 69).

Em síntese, nesse contexto, é por meio da leitura que o sujeito desenvolverá sua capacidade de apropriação de informações, construirá conhecimentos e se desenvolverá criticamente, isto é, definirá sua conscientização (FREIRE, 2003). Isso, no entanto, depende de condições de acesso à leitura. Segundo Soares (2000, p. 25):

[...] as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um 'valor de produtividade', enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e legítima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu próprio discurso; [...] (SOARES, 2000, p. 25).

Essa percepção pode ser reforçada se se observar que as classes sociais mais altas transmitem uma série de aptidões às novas gerações, por meio de incentivos indiretos, como os pais lendo uma revista ou o tio admirado por viajar o mundo (SOUZA, 2021). São questões que influenciam e contribuem para uma leitura desigual entre as classes sociais, formando uma ponte entre o aprendizado da leitura e o hábito de ler. Logo, essa desigualdade influencia diretamente na formação de sujeitos críticos (a depender da realidade em que estes indivíduos estão inseridos) e, do mesmo modo, interfere na leitura de variados textos, afinal, é no momento da leitura que há o estabelecimento de um diálogo com o autor do texto.

Portanto, a leitura, compreendida como um instrumento de conscientização, influi uma aproximação do leitor com o a cultura na qual está inserido, possibilitando uma analogia do conhecimento escrito com sua percepção do mundo. É importante que o educador compreenda essa dicotomia entre as classes sociais para desenvolver as práticas de letramento. Para isso, o letramento se torna parte fundamental na formação de sujeitos críticos.

## ***Sobre letramentos***

Para compreender o que pretendo argumentar sobre a criticidade e a importância do letramento para formação de leitores críticos, é necessário ainda revisar o conceito de letramento e seu aspecto social.

O termo letramento é uma tradução do termo em inglês *literacy*. Segundo Soares (2009, p. 17) letramento é o “[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, envolvendo questões que implicam impacto social, cultural, político e econômico, isto é, ao “[...] adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2009, p. 18).

É importante ressaltar que a definição de indivíduo letrado (ou não) se difere do que consideramos como indivíduo alfabetizado ou analfabeto. Enquanto alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever, letrado é aquele que aliou a leitura e a escrita como prática social. É por meio do letramento que o sujeito pode chegar à consciência crítica. Soares (2009) salienta, no entanto, que o sujeito analfabeto pode ser letrado, da mesma forma que o alfabetizado pode não ser letrado. Esse indivíduo alfabetizado e iletrado é também definido comumente de analfabeto funcional. Nesse contexto, Soares (2009) argumenta que o letramento não é somente um ato de ensinar a ler e a escrever, que forma sujeitos alfabetizados, mas, sim, um conjunto de práticas sociais, em um contexto social, a partir da interação entre sujeitos e sua realidade.

No entanto, há estudos que afirmam que os pesquisadores não devem se basear somente em uma única concepção de letramento para todos os contextos, isto é, o letramento ocorre de formas diferentes, a partir de diferentes contextos. Street (2014, p. 40) justifica que “é difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social”.

Portanto, formar cidadãos críticos exige não só que o sujeito saiba ler e escrever, mas também que ele saiba se reconhecer como pertencente a um contexto e que saiba interpretá-lo de acordo com o conteúdo da leitura. Desta forma, segundo Monte Mór (2015), há duas concepções de indivíduo crítico: a) o sujeito que desenvolve a criticidade por meio de sua escolaridade, isto é, o aluno que, avançando nos estudos, torna-se mais crítico; b) o sujeito que tem a capacidade de perceber criticamente a sociedade a partir de determinado contexto.

Para Faraco e Tezza (2001, p. 239 *apud* Monte Mór, 2015, p. 6), ser crítico é ser “capaz de atravessar os limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência”. Portanto, segundo Monte Mór (2015), o termo crítica pode ser utilizado tanto para designação de letramento crítico quanto para nomear uma proposta educativa que objetiva desenvolver o pensamento crítico dos indivíduos. Nesse contexto, estimular a leitura crítica por meio de práticas de letramento permitirá que os indivíduos letrados compreendam o texto e o contexto da leitura:

[...] convém lembrar que o maior estímulo para a leitura crítica advém da própria dinâmica democrática, quando todos os cidadãos são encorajados a participar da vida da sua sociedade e influir nos seus destinos. Para se munir dos instrumentos essenciais da participação – a informação, o conhecimento e as ideias – os indivíduos não só ampliam os seus contatos com os *media*, tornando-os mais intensos e frequentes, como se motivam a fazer-lhes uma leitura mais acurada (MELO, 2000, p. 108).

Essa importância pode ser reforçada com a argumentação de Freire (2003), quando o teórico afirma que é por meio da prática leitora que ocorre a compreensão crítica, sendo importante relacionar a leitura do texto com a leitura do mundo.

No âmbito da neurociência, no cérebro do leitor, compreende-se que o pensamento crítico “[...] sintetiza o conteúdo do texto com nosso conhecimento de fundo, analogias, deduções, induções e inferências, e então usa essa síntese para avaliar as pressuposições,

interpretações e conclusões subjacentes do autor” (WOLF, 2019, p. 76). Desta forma, fica evidente a importância do letramento, sua relação com o contexto e o conhecimento para desenvolver a criticidade nos sujeitos.

Para além do letramento, o desenvolvimento da criticidade ocorre por meio de estímulos e da criação de hábitos de leitura, isto é, é necessário transformar o ato da leitura em uma prática cultural. É importante, portanto, que sejam constituídas práticas culturais e educacionais que visem desenvolver o hábito da leitura para além da sala de aula, como pode ocorrer, por exemplo, nas bibliotecas. Passaremos a discutir a questão no próximo tópico.

### *Sobre biblioteca escolar*

A formação de leitores letrados criticamente, capazes de interpretar, compreender e transformar a informação, perpassa por diversos fatores, conforme já discutido. Consideramos que o funcionamento efetivo das bibliotecas escolares seja um aspecto que deve ser debatido, tendo em vista que esse espaço é fundamental para a formação de leitores. Por vezes, as bibliotecas escolares são as responsáveis, para grande parte da população brasileira, pelos primeiros (e únicos) contatos com os livros, afinal, o acesso aos bens culturais no Brasil é ainda muito desigual. Dificuldades financeiras, sociais e mesmo de valorização cultural impedem o acesso da criança ao livro. Desta forma, a biblioteca escolar desempenha um importante papel na busca de maneiras de democratizar o acesso ao livro.

Desta forma, compreendemos que a biblioteca escolar é também uma instância de formação de leitores, isso quando utilizada com bom planejamento de ações educativas e de letramento. A biblioteca escolar pode ser compreendida, segundo Roca (2012), como um espaço facilitador dos processos de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo o apoio à prática docente e a disponibilização de recursos informacionais. No entanto, seu objetivo, comumente associado com os livros didáticos e ações de

incentivo à leitura, vai além. São espaços favoráveis para contribuir na formação de sujeitos críticos e competentes em informação, que desempenharão papéis importantes para uma sociedade igualitária.

Além disso, de acordo com Milanesi (1998), as bibliotecas são instituições que mais se assemelham aos centros culturais, tendo estruturas e perfis que facilitam a interação e promoção da cultura, afinal, são ambientes de acesso à informação. Portanto, os bibliotecários precisam se reconhecer enquanto educadores, atuando como mediadores da leitura e da informação contida nos acervos bibliográficos, facilitando e criando estímulos para promover o hábito da leitura nas bibliotecas escolares. Segundo Silva (2016, p. 59), “na biblioteca, o bibliotecário exerce a função de mediador, com papel de apoiar e provocar reflexão sobre o leitor, quer na busca para sua informação, sem interferir em sua decisão de dar autonomia de escolha”.

O bibliotecário escolar precisa estar inserido na comunidade escolar, isto é, é necessário que ele participe das propostas de formação dos projetos pedagógicos e que coloque a biblioteca como um espaço integrado à escola (BICHERI; ALMEIDA JUNIOR, 2013). É necessário, sobretudo, que os bibliotecários reconheçam o espaço da biblioteca como espaço facilitador para a realização de práticas de letramento.

As bibliotecas escolares proporcionam contribuições diversas, possibilitando, por exemplo, a realização de pesquisas, a busca e a seleção de materiais informacionais, o fomento às práticas e ações culturais de incentivo à leitura. A biblioteca pode, também, ser usada como recurso educacional e como agente pedagógico interdisciplinar, isto é, pode promover processos de ensino-aprendizagem; ações estas que objetivam compensar as desigualdades sociais existentes entre os diversos alunos. Trata-se, ainda, de um espaço que pode instituir uma relação entre os estudantes e a família – indivíduos que podem colaborar com ações de incentivo à leitura, com o desenvolvimento de projetos pedagógicos e com a prática educacional como um todo (ROCA, 2012).

Assim sendo, é válido destacar que no âmbito das bibliotecas há políticas públicas que orientam o estímulo de ações de incentivo à leitura, como a Lei nº 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE). De acordo com o artigo 3º, parágrafo III, da referida lei, é necessário: “valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas”. A lei estabelece, ainda, no artigo 3º, parágrafo X, que se deve “incentivar a expansão das capacidades de criação cultural e de compreensão leitora, por meio do fortalecimento de ações educativas e culturais focadas no desenvolvimento das competências de produção e interpretação de textos.”

Portanto, para que a leitura se constitua enquanto um hábito e como uma prática cultural, é necessário que haja a criação e o desenvolvimento de práticas de leitura, seja na sala de aula, seja na biblioteca ou no âmbito familiar. Assim sendo, os mediadores de leitura devem instituir, em seus projetos pedagógicos, a biblioteca como um dos espaços responsáveis pelo estímulo à leitura, às ações culturais e às práticas de letramento. Nessa perspectiva de entendimento, os sujeitos serão formados numa perspectiva crítica e estarão atentos aos diferentes conhecimentos veiculados pela sociedade e pelas diferentes mídias digitais.

### **Práticas de letramento nas bibliotecas escolares**

O bibliotecário, ao planejar as práticas de letramentos dentro das bibliotecas escolares, deve partir do princípio freiriano de que os usuários não são meros receptores de informação e conhecimento; desta forma, deve assumir uma posição de educador no ambiente da biblioteca e promover a interação do leitor por meio de ações culturais e de letramento. É preciso reconhecer, ainda, que os usuários de uma biblioteca escolar são sujeitos constituídos historicamente, social e culturalmente. Nesse sentido, Freire (2021) argumenta que é preciso valorizar a cultura do sujeito e propiciar a ele acesso aos bens culturais de uma

sociedade, de modo que este indivíduo reconheça seu lugar no mundo. Isso é ponto importante para que o sujeito possa perceber sua própria visão de mundo e transformá-la quando necessário, descobrindo-se, criticamente, fazedor de cultura. Desta forma, o usuário da biblioteca escolar se descobriria parte da cultura de seus país, de sua escola e do mundo que o rodeia.

Freire (2021) apresenta sua experiência com debates para promover a reflexão a partir de temáticas que permeiam o contexto de vida dos sujeitos, de maneira a levá-los a uma tomada de consciência. Ao bibliotecário escolar, como um educador, cabe definir as temáticas de debates que estão ligadas ao contexto das crianças, para que elas se sintam aptas e favoráveis a participar da discussão. Segundo Freire (2021, p. 145), o debate: “[...] gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica”. Freire (2021, p. 145) argumenta, ainda, que “todo debate é altamente criticizador e motivador.”

Para realizar essa atividade de debate e escolher o tema, o educador pode utilizar da perspectiva etnográfica, que consiste em adequar a linguagem e a cultura ao contexto dos usuários da biblioteca escolar. Segundo Street (2010, p. 45), a perspectiva etnográfica consiste em “estudar aspectos da vida diária e práticas culturais de um grupo social, tais como suas práticas de letramento. [...] é o uso de teorias de cultura e práticas de pesquisa que vêm de disciplinas que usam teorias sociais”. É necessário conhecer a realidade na qual os usuários da biblioteca estão inseridos e qual o contexto que os circunda; deve-se, também, conhecer as relações das crianças com os livros e se há participação dos pais no incentivo aos hábitos de leitura. Nesse sentido, Dewey (1979, p. 6) afirma que:

Não somente a vida social exige o ensino e o aprendizado para sua própria continuação, como também por si mesma é ela educativa. Amplia e ilumina a experiência; estimula e enriquece a imaginação; gera o sentimento da responsabilidade, obrigando-nos a falar e a pensar com cuidado e exatidão (DEWEY, 1979, p. 6).

Dewey (1979, p. 43) corrobora que é preciso que os alunos participem de atividades em conjunto, para além da leitura individualizada e a conversação. Desta forma, os alunos tomarão parte do conhecimento e compreenderão o sentido social do contexto em que estão inseridos. Nas bibliotecas, por meio das práticas de letramentos, como o debate e a roda de leitura, os leitores poderão desenvolver habilidades além da leitura, tendo a possibilidade de praticar o ato do pensar e da reflexão com os outros participantes. A biblioteca pode iniciar um atividade que incita o conhecimento da cidade, bairro ou estado onde os estudantes vivem. Depois podem ser oferecidos livros para leitura e debate.

No espaço da biblioteca, o professor ou o bibliotecário pode, também, desenvolver práticas sobre a tema da desinformação. Sabendo que o espaço informacional da biblioteca é um ambiente favorável para a discussão do tema, inicia-se questionando os alunos sobre o que os pais recebem nas redes sociais e nos comunicadores (por exemplo, *Whatsapp* e *Telegram*); o contato com as mídias digitais é uma atividade rotineira em várias famílias. Após inserir o contexto dos alunos no tema da aula, o professor poderá dar exemplos dos danos da desinformação na sociedade e explicar a importância de se investigar as diferentes fontes de informações, seja no contexto midiático ou científico, isto é, é necessário que se discuta sobre a veracidade dos conteúdos publicados e partilhados na internet. Além disso, o bibliotecário pode sugerir leituras que abordem o assunto na esfera literária, para, assim, estimular a discussão e o letramento dos indivíduos.

Desta forma, os educadores estarão desenvolvendo práticas de letramento para formação de leitores que saibam lidar com a informação e ter um posicionamento crítico sobre o que recebem. Além disso, é preciso que os educadores, além de orientar os estudantes sobre o uso da informação e a importância das fontes, indiquem o melhor caminho para que os educandos conversem com os familiares sobre a importância das fontes de informação.

É válido destacar que a Unesco estimula a educação para o desenvolvimento sustentável. Nesse âmbito, os educadores

podem, também, desenvolver atividades que objetivam o aprendizado ecológico. No ambiente das bibliotecas, é possível conhecer o contexto dos alunos abrindo espaço para que eles contem histórias pessoais relacionadas às suas vivências com o meio ambiente e com outros seres vivos. Neste contexto, incita-se discussões sobre como os seres humanos se relacionam com o planeta terra e qual a importância da ciência para a humanidade. O mediador pode recomendar para os alunos, após o debate, leituras relacionadas à ecologia.

Outro assunto que fornece possibilidades para que sejam desenvolvidas atividades no contexto das bibliotecas diz respeito ao tema da democracia. O mediador pode introduzir o debate solicitando que os alunos relatem o modo como os pais tomam e distribuem decisões em casa. Em sequência, amplia-se a discussão evidenciando a importância de todos terem voz no contexto familiar, assim como ocorre em sala de aula (local em que os estudantes podem participar e interagir com o conteúdo apresentado). O educador ou bibliotecário pode citar, ainda, o papel democrático exercido pela biblioteca, que disponibiliza livros, computadores e acesso aos laboratórios de modo igualitário. Essa proposta estará considerando o tema da democracia e, simultaneamente, a realidade que circunda os estudantes.

São diversos os temas que podem ser abordados por bibliotecários e outros educadores no espaço das bibliotecas. Portanto, é necessário que os mediadores de leitura compreendam a importância de inserir os alunos nas bibliotecas por meio de práticas de letramento, não restringindo o acesso à leitura somente ao contexto da sala de aula. O cenário atual sugere uma educação mais colaborativa, pautada nas experiências dos alunos, conseqüentemente, a biblioteca se constitui enquanto um espaço favorável para a disseminação informacional e cultural.

## **Considerações finais**

A formação de leitores críticos e conscientes, que saibam lidar com as diferentes informações e que compreendam os efeitos da desinformação, exigirá um trabalho amplo com toda a comunidade escolar. A leitura é um fator primordial para o desenvolvimento do raciocínio crítico desses indivíduos.

As práticas de letramentos nas bibliotecas escolares são atividades que facilitam a interação com a informação e se aliam ao ambiente cultural, proporcionando atividades fora da sala de aula, conseqüentemente, colaborando com o aprendizado dos alunos.

O aprendizado eficiente para formar cidadãos críticos exige que o trabalho do professor e do bibliotecário estejam alinhados ao plano pedagógico da instituição, para que, assim, sejam desenvolvidas práticas de letramento no espaço da biblioteca. Estas atividades, alinhadas e planejadas em conjunto, permitirão aos usuários que participem de eventos de letramento para além da sala de aula; possibilitarão, ainda, que os indivíduos, em contato com a biblioteca e com diferentes livros, que tenham consciência do contexto em que estão inseridos

Desta forma, a biblioteca escolar, como centro informacional e cultural, possui papel relevante na formação de indivíduos críticos, conscientes e que saibam lidar com a informação. No entanto, os educadores terão grandes desafios para desenvolver práticas de letramento para além da sala de aula. Precariedade de estruturas, desvalorização financeira e sobrecarga com atividades em sala de aula são alguns dos exemplos que dificultam o trabalho dos educadores na formação de leitores críticos. Desta forma, o bibliotecário deverá buscar formas de aliar o trabalho técnico da biblioteconomia às atividades educacionais.

Conhecer as possibilidades, manter-se atualizado e aliar-se com a criatividade é um dos fatores essenciais para os educadores planejarem e executarem as práticas de letramento nas bibliotecas escolares. Reconhecer a importância da biblioteca escolar não é

suficiente. É necessário inserir a biblioteca escolar no planejamento escolar.

## Referências

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

BICHERI, A. L. A. O.; ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Bibliotecário escolar: um mediador da leitura. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 41-54, 2013. Disponível em: <https://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/viewFile/257/pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CAVALLO, G; CHARTIER, R. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1990.

MARTINS, M.H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MELO, J. M. Comunicação social: da leitura à leitura crítica. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 100-110.

MILANESI, L. **O que é a biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

ROCA, G. D. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, E. C. **A biblioteca, o livro e as novas tecnologias**: práticas de leitura, memórias e conhecimento. Goiânia: UFG, 2016.

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-29.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

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

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**. São Paulo: Contexto, 2019.



## **LETRAMENTO LITERÁRIO: o/a professor/a mediador/a de leitura literária**

Beatriz Fernanda Carreira (PPGEDUC/UFCat)  
Kênia Mara da Costa Jacob Silva (PPGEDUC/UFCat)  
Maria Zenaide Alves (PPGEDUC/UFCat)  
Mariana Batista do Nascimento Silva (PPGEDUC/UFCat)

### **Introdução**

Dizer da leitura da palavra em consonância à leitura do mundo, como já abrandava Paulo Freire em seus escritos, em vistas de um posicionamento crítico, é a principal ideia desse capítulo. Para isso, o nosso estudo estará alicerçado em questões sobre o letramento literário e o papel do/a professor/a como mediador/a do processo de letramento literário na sala de aula.

O letramento literário não é meramente um processo de aquisição da leitura e da escrita, como muitas vezes a literatura na escola é tomada. Consideramos letramento literário como um processo de tornar-se letrado por meio da literatura, ou seja, o processo de apreensão da leitura e escrita de modo crítico e consciente, correspondendo às perspectivas sociais em vistas à emancipação humana. Mais que isso, o letramento literário é tornar-se sujeito, formar-se para a sensibilidade. Assim, destacamos o papel fundamental que as escolas, sendo instituições sociais de ensino, representam nesse processo.

Às escolas cabe proporcionar aos/as estudantes que tenham acesso e progresso na construção de conhecimentos, logo, remetemos o papel dos/as professores/as como central neste processo de ensino-aprendizagem. Nesse direcionamento, consideramos que eles/as são os principais agentes do letramento literário no contexto escolar, sendo responsáveis pela condução de

leituras, escritas, análises e percepções produzidas pelos estudantes.

Para tal discussão, realizamos um breve estudo bibliográfico, debruçando-nos em discussões teórico-críticas acerca do termo letramento e letramento literário. Também discursamos sobre o papel do/a professor/a mediador/a no processo de letramento e, por fim, apontamos uma possível prática de incentivo e fomento às ações leitoras, neste caso, o círculo de leitura. Para isso, embasamos-nos, especialmente, em autores/as como Tfouni, Assolini e Pereira (2017), Street (2013), Soares (2018), Cosson (2011; 2020), Charter (2014), Cagliare (1992) e Ziberman (2009).

Diante disso, na busca de contribuir para os estudos acerca do letramento literário e do papel do/a professor/a como mediador/a desse processo, consideramos a relevância de tal reflexão e notamos a necessidade de repensar práticas de ensino-aprendizagem que favoreçam o processo central de nossa discussão, sejam elas provocadas por pesquisas nessa área do conhecimento, sejam elas instigadas por intermédio de uma formação inicial e continuada, tendo em vista as concepções apresentadas ou, ainda, práticas impulsionadas pela incumbência de políticas públicas que se voltem para a promoção dos fatores supramencionados.

## **O Letramento Literário e o professor mediador de leitura**

### *Letramento*

São notícias sobre o presidente,  
o tempo, os artistas da TV  
e mesmo Mônica e Cebolinha  
nos jornais de domingo...  
É viajar para países desconhecidos,  
sem deixar sua cama,  
é rir e chorar  
com personagens, heróis e grandes amigos...  
Letramento é, sobretudo,

um mapa do coração do homem,  
um mapa de quem você é,  
e de tudo que você pode ser. (SOARES, 2009, p.41)

A designação letramento é ainda, no Brasil, considerada uma expressão nova, uma vez que sua utilização é recente, provocando questionamentos quanto à sua aplicabilidade conceitual. Os estudos sobre letramento, de acordo com Tfouni, Assolini e Pereira (2017), começam a ser expandidos no país a partir da década de 1980. Com base em discussões propostas por esses e outros autores, como Street (2013) e Soares (2009), reflete-se sobre o termo, o qual se originou sob a necessidade de pensar ações de leitura e de escrita para além da prática de aquisição de uma língua por meio da alfabetização. Em outras palavras, o termo surge pela necessidade de ressignificar o ensino de língua e linguagem de maneira a valorizar as práticas sociais de leitura e escrita. Letramento surge, então, de raízes inglesas *literacy*, que diz do:

[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O "estado" ou a "condição" que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, 2009, p. 18).

Ainda para a autora, "letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 18). Em outros dizeres, o processo de letramento, ou o tornar-se letrado, ocorre no

individual e também no social, visto que, ao atingir esse estado, essas pessoas se desenvolvem em sua integralidade, superando a ideia da aquisição da leitura e da escrita e alcançando, neste conceito, a apreensão reflexiva acerca daquilo que se lê e escreve:

Com efeito, letrar não se trata de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura, pois isso é alfabetizar. Letrar significa dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, drivers, na cultura oral, na gíria, na música, dentro ou fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio, ao falar ou ao escrever (TFOUNI, ASSOLINI e PEREIRA, 2017, p. 42).

Nesse sentido, observamos a complexidade do letramento na medida em que este assume o papel conceitual de referir-se ao processo de leitura e escrita relacionado às práticas sociais, de maneira a considerar o tempo histórico, a cultura e as ideologias que permeiam a sociedade. Assim, em se tratando das pessoas letradas, considera-se que elas, para além de alfabetizadas, estão imersas na cultura, como resultado, possuem plena capacidade de compreender a realidade social em perspectiva crítica. Em consonância com Soares (2009):

Aqueles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (p. 72, grifo da autora).

Considerando a dimensão social atribuída ao conceito de letramento, percebemos que este se trata de “um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o *quê*, *como*, *quando* e *por quê* ler e escrever” (SOARES, 2009 p. 75,

grifos da autora). Dessa forma, é possível perceber que, na escola, os/as professores/as, que são considerados mediadores/as do processo de letramento, devem estar atentos/as à interação que provocarão sobre os/as estudantes e como fomentarão as práticas de leitura e escrita de maneira crítica. Street (2013), ao discursar sobre o tema, determina que:

[...] o letramento é sempre um ato social, desde a sua gênese. As formas como os professores ou facilitadores e seus alunos interagem é já uma prática social que afeta a natureza do letramento em processo e as ideias sobre o letramento dos participantes, em especial dos novos educandos e sua posição nas relações de poder. Não é válido sugerir que o “letramento” possa “ser dado” neutramente e que, então, seus efeitos “sociais” sejam vivenciados apenas posteriormente (STREET, 2013, p. 54).

Assim, temos consciência de que o letramento não pode ser realizado de maneira simplória, isto é, não deve ser feito “apenas por fazer”; pelo contrário, trata-se de uma metodologia que deve estar entrelaçada ao contexto social, de modo a aprimorar, com base nas práticas de leitura e escrita, o desenvolvimento crítico e reflexivo acerca da própria realidade. Para além da perspectiva social, o letramento possui um aspecto cultural. Street (2013, p. 55) assegura que:

As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais. Uma questão-chave, tanto no nível metodológico quanto no nível empírico, é, portanto, como podemos caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento (STREET, 2013, p. 55).

Desta forma, as práticas de letramento correspondem à construção de sentidos e de significados envoltos à realidade social e associam-se a língua e a linguagem de maneira ampla. Então, na escola, as práticas de letramento relacionadas a aprendizagem da leitura e escrita devem ocorrer em perspectiva crítica e reflexiva. Entre estas práticas, o letramento literário ocupa um importante

lugar na formação de sujeitos críticos e reflexivos, como discutiremos no tópico a seguir.

### *Letramento Literário na escola*

O conceito de letramento literário refere-se às práticas de letramento relacionadas à literatura. No caso deste estudo, abordamos o processo de letramento literário realizado na escola. Entendemos que o letramento literário se relaciona não à "aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas" (COSSON, 2011, p. 11). Ainda para Cosson (2011):

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2011, p. 12).

Trata-se de um processo que incorpora a leitura e a escrita a partir de um ponto de vista crítico e social por meio da literatura, podendo, dessa maneira, contribuir no processo de desenvolvimento integral de todas as pessoas que a esta metodologia têm acesso. Sob a afirmativa de Cosson (2011), destacamos que os textos literários se configuram como um dos suportes textuais relevantes para a aquisição de capacidades essenciais de leitura e escrita, ao mesmo passo que estimulam também o desenvolvimento intelectual, afetivo, sociocultural, dentre outros, cumprindo assim o pressuposto do letramento literário. O mesmo autor, em um estudo recente, delimita ainda que:

[...] a 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

qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro (COSSON, 2020, p. 173).

Nesse sentido, a partir do processo de letramento literário e da formação dos sujeitos como leitores literários desenvolvem-se não apenas a capacidade de codificação e decodificação das letras, mas constrói-se um significado de mundo pelas palavras em consonância com as experiências vivenciadas pelo público leitor. E ainda que seja explorada na escola, essa construção de significados ultrapassa os limites da rede escolar, repercutindo na maneira de ver e viver dos estudantes (COSSON, 2011).

Para além dessas questões, Cosson (2020, p. 174) evidencia-se que o “letramento literário [é] um processo dialético entre apropriação e interpretação crítica do texto literário”, devendo ser parte da educação integral dos estudantes, com intuito de cumprir com as especificidades da formação de leitores/as que sejam capazes de apreender e de refletir sobre suas leituras, incorporando-as em sua realidade, promovendo, assim, a formação de leitores/as críticos/as. Cosson (2011, p. 20) destaca, ainda, que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”, contudo:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim com fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2011, p. 23).

Diante disso, explora-se a ideia do letramento literário como elemento constitutivo de grande relevância no processo educacional nos diferentes níveis de ensino, uma vez que privilegia a entrada e as experiências no mundo da escrita, como destacam Souza e Cosson (2011, p. 102):

[...] o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio

da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Ressaltamos que a escola, enquanto instituição social, constitui-se enquanto uma das principais instâncias (e, por vezes, a única) responsáveis por concretizar com excelência esse processo, visto que as redes de ensino têm o potencial de aproximar os/as estudantes da literatura – artefato cultural historicamente restrito às pessoas abastadas. Essa aproximação entre literatura e escola caminha justamente para proporcionar que todos os sujeitos ou, pelo menos a maioria, possam ter acesso e possam desenvolver em si o hábito da leitura:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2011, p. 30).

Refletindo acerca da essencialidade do letramento literário no processo educativo desde a educação infantil e percorrendo todos os níveis de ensino, é enfática a relevância da escola em tal processo, uma vez que ela, ao considerar o paradigma do letramento literário também exposto por Cosson (2020), corresponde à seguridade de um espaço adequado para o ensino da literatura. De acordo com o autor supramencionado, perante a condição da educação formal e subentendendo a educação integral de crianças, de jovens e adultos, esse espaço deve estabelecer propostas que englobem o referido processo em suas atividades elementares.

Tendo em vista a definição do processo de letramento literário e sua importância no ambiente escolar, apontamos a centralidade dos/das professores/as que, ao assumirem o papel de mediadores/as

da construção de conhecimento em sala de aula, por meio de seus projetos e metodologias didático-pedagógicas, assumem também o papel de mediadores/as do letramento literário.

### *O/a professor/a mediador/a de leitura*

Quando lemos o livro *O Menino que Aprendeu a Ver*, da autora Ruth Rocha, acompanhamos um menino, João, que não conhecia as letras, mas que sempre fazia uma leitura subjetiva e/ou interpretativa por onde passava. A partir do momento que o garoto vai à escola, começa a entender o mundo letrado que está na cidade, nas ruas e na própria casa. João fica maravilhado com tudo o que está vendo e, a partir dos aprendizados adquiridos no contexto escolar, deseja aprender cada vez mais, pois gostou da experiência de ver e ler. O menino, ainda que não tivesse conhecido o código escrito (a língua escrita), seria capaz de se envolver, por meio do letramento, em variadas práticas sociais; contudo, ao entrar em contato com a língua escrita, o protagonista adquire a oportunidade de entender e se relacionar com novas práticas de letramento e, ainda, a chance de ampliar a própria visão de mundo. Portanto, a escrita traz possibilidades para o conhecimento de novos mundos, visto que, uma boa leitura, um bom texto, pode suscitar, nos indivíduos, posicionamentos críticos e o anseio de descobrir novos textos e leituras.

Assim, a literatura, por meio da experiência do outro, não só permite aos sujeitos que compreendam melhor aspectos da vida em sociedade, como também proporciona aos leitores que se reconheçam nas experiências vivenciadas pelos personagens de ficção. Segundo Cosson (2009), ao final de cada leitura, ficamos enriquecidos de novas experiências, ideias, opiniões e formas de “ver a vida”.

Ainda sobre a temática da leitura, ela não se restringe à materialidade linguística. A escuta das primeiras histórias pelas crianças pode ocorrer ainda no ventre da mãe, sejam essas narrativas literárias ou não. Nas palavras de Paulo Freire (1989), a

leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Além disso, segundo Chartier (2011), ler está para além de decodificar textos; as práticas leitoras refletem nas ações das pessoas, conseqüentemente, o contato com livros gera influencia na visão de mundo dos indivíduos e de todos que estão à sua volta.

Hoje, para cultivar o hábito da leitura, seja como fonte de informação ou para entretenimento, somos, muitas vezes, motivados por uma indicação, que aqui podemos chamar de mediação. Diante disso, nós, adultos, já com mais tempo de formação leitora, vamos à uma biblioteca, livraria ou ainda pesquisamos em sites por livros que nos chamaram atenção. Contudo, ao pensar nas crianças e adolescentes que estão em construção de uma autonomia e da sua própria identidade como sujeito-leitor, necessita-se que alguém privilegie essa mediação (no caso da escola, o professor).

Assim, percebemos que a escola, ao se constituir como principal agência de letramento para a maioria das crianças e adolescentes em fase de formação leitora, deverá proporcionar essas práticas que façam sentido para o sujeito, como a possibilidade de conhecer outros ambientes de leitura que não apenas a sala de aula. Uma, dentre tantas ações possíveis de estímulo e incentivo à leitura, refere-se ao contato com a literatura. Para tanto, é necessário que os mediadores de leitura forneçam um amplo repertório literário para que as crianças e adolescentes tenham a oportunidade de conhecer àquele que mais desperte prazer. Proporcionar leituras no cotidiano escolar é, portanto, primordial para que se possa oferecer um mundo de possibilidades aos indivíduos, como, por exemplo, despertar o gosto pela leitura, formar leitores/as e cidadãos/ãs críticos/as.

Nesse contexto, o/a professor/a precisa desempenhar o papel de mediador/a, pois, sendo um par mais experiente, será o guia literário, uma vez que não é possível pensar em um/uma professor/a que não seja um leitor/a. O/a educador/a, na função de mediador/a, conduzirá a experiência literária escolhendo o melhor caminho para se transitar no texto. Para isso, deve-se considerar

alguns elementos, tais como: a pertinência do texto para a faixa etária à qual se destina; e a temática, uma vez que o tema precisa estar adequado ao público alvo, de modo que o/a educador/a seja capaz de conduzir a(s) leitura(s).

Nessa mesma linha de raciocínio, Cosson (2020) destaca que o/a professor/a tem a função de planejar as atividades e o caminho a ser percorrido, servindo de guia ou condutor da experiência literária, oferecendo suporte e apontando caminhos para que, assim, os alunos construam suas experiências literárias. Por último, é importante que se constitua uma comunidade leitora em sala de aula, de maneira que os estudantes tenham a oportunidade de compartilhar as experiências literárias entre si, pois, deste modo, o letramento literário vai fornecendo acesso ao mundo da escrita e da leitura (COSSON, 2020).

No percurso de formação de leitores literários, o/a professor/a, enquanto mediador/a, deve avaliar a relação que cada criança ou adolescente vai estabelecendo com o texto; deve apresentar, também, uma gama variada de temas e propor diferentes formas de discussão, de modo que o processo formativo de um/a leitor/a não seja solitário e/ou desmotivante. O/a educador/a precisa, ainda, examinar constantemente a conduta dos/as estudantes frente aos textos, visto que as escolhas literárias não podem se dar de modo aleatório e precisam estar de acordo com o interesse dos/as leitores/as.

Portanto, com base nos estudos de Cosson (2020), o/a professor/a, diante dos diversos gêneros, autores/as, níveis e complexidade de textos, deve ser efetivo em suas escolhas literárias para que, assim, os alunos entrem em contato com um variado campo literário, experienciem instantes prazerosos e apresentem evolução na competência leitora. Considerando tais questões, o/a educador/a deve consolidar práticas leitoras que privilegiem a relação entre leitura e leitores/as, estimulando, cada vez mais, em crianças e/ou adolescentes, o hábito de ler. Uma possibilidade de prática apresentada pelo autor supracitado é o círculo de leitura, o qual será apresentado na sequência.

## *Círculo de leitura: uma prática de Letramento Literário*

Na escola, o/a professor/a, diante da complexidade e da dimensão que envolve o processo da leitura, precisa ter foco e objetivos bem definidos para mediar as leituras literárias. Uma prática de leitura coletiva que pode fomentar o acesso à literatura e ser realizada em sala de aula diz respeito aos círculos de leitura. De acordo com Cosson (2020):

Círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grupo maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições (...) Por fim, porque os círculos de leitura possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio de compartilhamento das leituras e dos diálogos em torno da obra selecionada (p. 39).

Pela sua aplicabilidade na formação do/a leitor/a, o círculo de leitura possui um caráter formativo essencial para desenvolver a competência literária, uma vez que o/a mediador/a do grupo, considerando as necessidades e interesses dos participantes, direciona o que ler, como ler e por quê ler. O processo é valoroso, pois será na leitura atenta e detalhada, por meio de uma prática de leitura coletiva e com compartilhamento de textos, que os livros escolhidos produzirão sentidos para o/a leitor/a.

Ainda de acordo com Cosson (2020), é importante que o/a professor/a, ao selecionar as obras que serão mediadas no círculo de leitura, faça a seleção diante do público leitor e verifique se são livros presentes no acervo da escola. Além do mais, o/a mediador/a deve possibilitar aos participantes, caso já possuam experiências anteriores com o círculo de leitura, que opinem na apuração das obras a serem trabalhadas. O grupo ideal é composto por quatro pessoas, podendo variar para uma interação mais equilibrada. É interessante que os livros fornecidos aos integrantes possuam uma

quantidade de páginas iguais ou aproximadas, para que o tempo de leitura seja similar de um/a estudante para o/a outro/a.

Para a seleção dos livros, o/a professor/a monta uma lista seguindo os interesses da turma, conforme sugestão de Cosson (2020). As obras devem ser levadas para a sala de aula para que possam ser manuseadas pelos estudantes; após a contemplação por parte dos/as alunos/as, eles/as indicam quais são os seus preferidos para leitura. Assim, o/a professor/a registra as predileções de acordo com a ordem de preferências citadas pelos educandos e, sequencialmente, organiza grupos de quatro a seis integrantes. Em seguida, é montado um cronograma que contemple tempo de leitura e tempo para as discussões sistemáticas das obras. Na construção do cronograma, o/a educador/a deve evidenciar em quais momentos serão feitas as leituras em sala de aula e como será feita a divisão do tempo para as leituras; no caso de serem obras extensas, os/as estudantes poderão ler em casa e fazer registros diários de leituras.

Ainda com base nas sugestões de Cosson (2020), são marcados os dias para que os grupos façam a discussão dos livros lidos. Durante o desenvolvimento do círculo de leitura, o/a professor/a deve utilizar alguns minutos da aula para destacar algum aspecto relevante sobre a leitura e o funcionamento dos grupos. Posteriormente, deve-se fornecer espaço para que os alunos discutam sobre o que foi lido. Os minutos finais devem ser destinados para anotação individual ou em grupo do que foi discutido naquele dia. Esse registro é retomado na aula seguinte, sucessivamente.

Quando a leitura da obra escolhida se encerra, uma aula em sua totalidade é reservada para que os grupos apresentem o livro lido para os demais membros da turma. A exposição pode ser realizada por meio de uma apresentação oral ou por meio da elaboração de um produto final, como uma árvore genealógica das personagens, encenação, dança, canção e outras tantas possibilidades para se comentar o livro e recomendá-lo aos/as colegas.

Nos encontros, o/a mediador/a deve criar estratégias para motivar a leitura dos estudantes e deve conceber algumas hipóteses sobre o texto, como, por exemplo: qual a história do livro? Quem aparece na capa? Entre outras. Nessa lógica de entendimento, Cosson (2020) destaca que:

Independentemente da idade das crianças e de suas competências leitoras, há uma rotina a ser seguida quando se começa um círculo de leitura e que deve ser uma atividade permanente na escola, indo dos anos iniciais aos finais, acompanhando os alunos durante todo o percurso formativo do leitor (p. 53).

Alguns dos recursos que podem auxiliar os/as mediadores/as a manterem a rotina do círculo de leitura diz respeito ao registro e a avaliação. O registro das leituras consiste na reflexão, preferencialmente por meio da escrita, sobre a obra lida e o que se aprendeu na discussão com o grupo. A avaliação também é um momento muito importante para os ajustes e autoavaliação de todo o processo planejado e desenvolvido coletivamente. Segundo Cosson (2020), no caso de crianças pequenas, é necessário que o professor dê atenção especial às formas de discussão em grupo, trabalhando com os pequenos as habilidades de perguntar, ouvir, argumentar com cortesia e outras maneiras que julgue relevantes antes de começar o círculo de leitura. A mesma atenção precisa ser dada para as formas de registro durante e após a leitura, conforme a idade das crianças, sobretudo quando ainda não dominam a escrita.

Diante disso, compreendemos que o círculo de leitura é uma possibilidade de prática pedagógica que enfatiza o papel do/a professor/a como mediador/a de leitura, pois ao passo que os/as estudantes são os protagonistas da atividade, o/a professor/a é o responsável pelo direcionamento e por propiciar estímulos para o desenvolvimento do hábito literário nesses/as sujeitos/as. Notamos também a relevância do método supracitado no processo de letramento literário, pois, como já vimos, o conceito (de letramento literário) perpassa pelos pressupostos da construção do hábito de

ler somado às perspectivas de alfabetização em diálogo com a criticidade.

Outra questão que destacamos na metodologia proposta por Cosson (2020) é a interação promovida entre os sujeitos, de maneira que os sentidos das leituras são produzidos por todos os leitores envolvidos na atividade. Consideramos fundamental a criação de espaços que promovam o fomento à leitura, de modo que os alunos tenham a oportunidade de ler, ouvir e serem ouvidos, entrando em contato com o texto não apenas para responder questões, provas ou produzir resenhas de livros.

### **Considerações finais**

No bojo das ideias elucidadas pelos/as autores/as referenciados/as, consideramos que o letramento literário aborda muito mais que o hábito de ler; trata-se de um processo de tomada de consciência da leitura não apenas das letras, mas do mundo. Daí a importância da literatura nesta aprendizagem, afinal, ao discorrer sobre aspectos da vida em sociedade, o texto literário pode suscitar o pensamento crítico e empático dos indivíduos. Assim, enfatizamos a relevância do letramento literário no desenvolvimento do hábito da leitura literária, da fruição acometida quando é despertado o prazer de tal hábito e, tão logo, da sua capacidade humanizadora.

Dessa forma, a escola é uma instituição de primazia para a realização do processo de letramento literário, uma vez que se trata de um dos principais meios de vivência em sociedade, ou seja, de conhecer o mundo e se reconhecer nele. Para que a experiência seja desenvolvida com ênfase nas redes de ensino, necessita-se da figura do/a professor/a como o mediador/a. Portanto, percebemos o valor de tal profissional na reflexão sobre ações que aproximem os/as estudantes do universo literário, de modo a proporcionar possibilidades que estimulem os alunos a se conhecerem a ponto de perceber quais leituras literárias os agrada e, de tal maneira,

expandir o arcabouço deles/as e explorar a formação humana desses/as leitores/as literários/as.

Nessa perspectiva, entendemos que a leitura deve ocupar o centro do processo educacional e, para isso, é necessário auxiliar a criança a perceber o livro enquanto objeto de prazer. O/a professor/a, enquanto mediador/a desse processo, precisa encontrar meios positivos para que esse contato se inicie na Educação Infantil e perpetue por toda o processo formativo do/a sujeito leitor/a, já que uma leitura prazerosa e um texto fluído podem levar o indivíduo a mais leituras e mais posicionamentos, contribuindo, assim, para que a criança desenvolva o gosto pela leitura e reconheça os gêneros literários e as obras das quais possui mais interesse e afinidade.

A criança, nesse sentido, precisa confiar na contribuição do adulto que, ao conduzi-la pelo mundo da leitura, possibilitará o acesso à diferentes obras, fomentando o seu desenvolvimento intelectual e crítico. Tal desenvolvimento pode (e provavelmente vai) permear a vida do pequeno leitor. Na escola, o/a professor/a é quem realiza esse importante papel, então, faz-se necessário que ele/a esteja constantemente em contato com obras literárias e com projetos de formação, pois, deste modo, estará mais preparado/a para trabalhar, de maneira profícua e crítica, o letramento literário na escola.

As práticas pedagógicas que irão motivar a fluidez da leitura estão diretamente atreladas aos meios que esse/a professor/a mediador/a utilizará. Assim, pelos estudos realizados neste capítulo, vemos a necessidade não apenas do esforço docente, mas de políticas que deem sustentação às urgências manifestadas pelo campo da Pedagogia no que diz respeito ao processo de letramento literário. Para tanto, os/as educadores/as, em conjunto com os demais colaboradores da rede de ensino e outros órgãos sociais, precisam implementar práticas que irão estimular os/as estudantes a serem sujeitos/as leitores/as, atentando-se para ações que desencadeiem leituras prazerosas, que formem seres humanos que conheçam o mundo e que se reconheçam nele, construindo, dessa maneira, cada vez mais uma formação humana.

## Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Moderna, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. Conteúdo de didática e alfabetização. Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>. Acesso em: 25 nov. 2021.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mai. 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In: **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2017.



## CONSIDERAÇÕES SOBRE A LITERATURA INFANTIL, LETRAMENTO LITERÁRIO E O SENTIMENTO RAIVA

Rayssa Dayanne de Souza da Costa (PPGEDUC/UFCat)  
Mariana Batista do Nascimento Silva (PPGEDUC/UFCat)

### Introdução

O presente texto pretende construir reflexões sobre a literatura infantil, o letramento literário e a representação do sentimento de raiva a partir da obra literária *Pedro vira porco-espinho* (2017) que compõe o acervo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD – literário/ 2019-2022), etapa da educação infantil. Por meio do decreto n° 9.099, de 18 de julho de 2017, as obras literárias direcionadas aos alunos da educação infantil são disponibilizadas para os professores da educação básica e passam a ser selecionadas e disponibilizadas como material didático. Objetivamos analisar em que medida a representação do sentimento de raiva pode contribuir para a formação dos pequenos leitores de forma crítica e sensível. Para tal, é necessário analisarmos quais representações estão sendo apreciadas pelas crianças na escola por meio das obras literárias disponibilizadas; sendo assim, essa discussão se faz necessária, a medida em que o acesso de algumas crianças às obras literárias ocorrem apenas no espaço escolar, e entendemos que é responsabilidade da escola proporcionar as crianças livros de literatura infantil de qualidade estética, cultural e ilustrativa que valorizem a linguagem literária em sua máxima potencialidade.

Reconhecemos, dessa forma, a importância de programas que promovam o acesso ao livro uma vez que um dos principais objetivos deles, por meio do fomento à leitura e do acesso ao livro, é a democratização da leitura e a busca da superação as desigualdades presentes na sociedade. As obras são selecionadas

por meio de critérios estabelecidos que cumpram a função de instigar o gosto pela leitura, incentivo a imaginação e que proporcionem aos alunos conhecimento de mundo. Nesse sentido, passaremos, então, a observar como as colocações expostas até aqui podem ser analisadas na perspectiva da literatura infantil, letramento literário e as concepções de representação social que corporificam o nosso trabalho.

Estima-se, segundo Zilberman (2003, p.54), que no século XVIII a literatura infantil conquista espaço nas discussões teóricas com o objetivo principal de formar leitores por meio do ensino de literatura e arte. A autora destaca também que o interesse na criança como leitor, começou no final do século XIX, o que incentivou a criação de obras literárias específicas ao público infantil. No início do XX, a presença de livros de literatura infantil na sociedade se tornou maior devido aos estudos proeminentes sobre o desenvolvimento infantil e a percepção do conceito de infância. Ainda, destacamos alguns autores que fundamentam a nossa pesquisa como Zilberman (2003), Lajolo e Zilberman (1984), Coelho (1982) e Cosson (2016) que afirmam que ao se trabalhar obras literárias com as crianças é necessário que o intuito inicial seja incitar os pequenos leitores a percepção sensível, não basta apenas ler.

Entretanto, o teor moralizante dos discursos nos textos elaborados para crianças é muitas vezes produzido por escritores que, busca de mercado para a produção, acabam por desvalorizar e desconsiderar a qualidade estética da linguagem literária, bem como a qualidade ilustrativa que poderiam favorecer a apreciação e a experiência das crianças. Sendo assim, para aprofundar os nossos estudos reconhecemos que a literatura é um direito básico do ser humano e que todos devem ter acesso desde a infância.

A literatura contribui de forma singular para o desenvolvimento humano; à medida em que exercitamos a leitura e escrita dos textos literários de modo que a função simbólica e social do texto possibilite significações que proporcionem ao leitor “uma experiência a ser realizada” (COSSON, 2016, p.17). Acentuando seu poder de humanização tanto na vida como no

convívio social dos leitores e considerando a importância da literatura como indispensável à formação dos indivíduos, Cândido (2011) afirma que a literatura é um bem humanizador e como tal, não deve ser negada aos indivíduos, restringindo-se apenas a uma parcela da sociedade em detrimento das condições de igualdade que permitiriam dar oportunidade de acesso aos bens culturais para todos.

Nesse sentido, a literatura configura-se como um direito e deve ser pensada de forma igualitária a partir da “difusão humanizadora das obras literárias” (CÂNDIDO, 2011, p. 189). Ao pensarmos na difusão das obras literárias, Cândido (2011) pontua que não apenas a literatura de massa deve chegar à população, mas também as obras eruditas, expondo que os males provocados pela desigualdade social é um grande obstáculo para o acesso da população de maneira geral as obras eruditas. A desigualdade então priva as possibilidades de contato com a arte e obras literárias. A falta de acesso à leitura ao contato com obras literárias pode trazer prejuízos que vão desde o desenvolvimento e formação pessoal e profissional até a ampliação das desigualdades sociais. Portanto, compreende-se que o contato com obras literárias é um processo que está diretamente ligado a educação dos indivíduos e que pode ser trabalhado na escola por meio do letramento literário que proporciona a apreciação de textos literários.

O texto literário torna possível a exploração de sentidos, bem como a experiência com sensações e emoções, tendo não só a palavra como elemento, mas também a escrita, ao percebermos a palavra e o que elas exprimem contribuindo de forma significativa e formativa para o desenvolvimento da linguagem dos leitores e escritores. Cosson (2016, p.17) destaca que a literatura “[...] mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. Desta forma, destacamos até aqui, algumas características atribuídas à literatura que compõem a relação entre leitura, literatura e leitor e que marca as práticas que envolvem as possibilidades de leitura e de compreensão de si e do mundo, uma vez que a realização da sua

principal função é a humanização. Essas possibilidades de interpretação e de compreensão permeadas pela literatura podem ser intensificadas por meio letramento literário.

Na concepção de Roger Chartier (2002), o conceito de representação contribui para que possamos entender a complexidade das práticas culturais e do mundo social. Nesse sentido, o mundo social configura-se por meio de representações criadas por grupos de indivíduos e essas representações são socialmente e historicamente construídas. No que se refere a representação Chartier (2002, p. 165), postula que:

Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também ‘manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade.

Essas representações surgem a partir das praticas sociais e criam culturas e ideias sobre o mundo e o que lhe compõe. As representações marcam modos de pensar, de ser, de estar, de viver; desta forma, defendemos que os livros literários estão perpassados por estas representações que são construídas social e historicamente. O que autores e ilustradores expõem nos livros são modos de vida, de cultura, são representações que circulam socialmente.

Assim, propomos discutir as representações sobre o sentimento de raiva e o que a ele se alinha por meio da obra literária Pedro vira porco-espinho (2017), de Janaina Tokitaka, livro publicado pela editora Jujuba. Este livro retrata a história de uma criança que se chama Pedro, o enredo gira em torno de sempre que algo não sai de acordo com as suas expectativas, Pedro vira porco-espinho, e com isso se estressa e fica frustrado por vezes se fechando e se afastando das pessoas. A autora representa o sentimento de raiva por meio da analogia entre Pedro (a imagem da criança) e o porco-espinho (transformação animal) como consequência da raiva.

Deste modo, o desenvolvimento da nossa discussão compreenderá, a princípio, estudos e discussões teóricas que versam sobre a literatura infantil e a importância do letramento literário para a educação infantil e o desenvolvimento humano, posteriormente será realizada analisada a representação da temática da raiva e, por fim, buscaremos identificar a representação do sentimento de raiva e a contribuição (ou não) dessa representação para a formação humana e o desenvolvimento de leitores críticos e sensíveis.

Pretendemos com os resultados obtidos ao final da pesquisa constatar que a representação sobre o sentimento de raiva são abordadas de maneira que podem ou não contribuir para a formação do leitor sensível, observando em que medida essa representação pode contribuir para a construção da sensibilidade das crianças uma vez que as concepções presentes nas obras literárias que abordem as temáticas da raiva podem, a partir da experiência do literário apreciada de forma compartilhada orientar comportamentos, ações e descobertas, agregando para formação da identidade das crianças enquanto sujeito social.

### **Pressupostos teóricos**

A literatura infantil se consolidou como importante para a formação de leitores nos últimos anos do século XX, houve uma conformidade de opiniões sobre a importância de apresentar e aproximar as crianças das obras literárias referente a literatura infantil. Nesse período, a literatura infantil e o ensino de literatura passam a ser foco de discussões em organizações públicas referente aos campos da educação e cultura. No entanto, ao longo dos anos tanto a escola enquanto instituição como a forma como se ensino literatura na escola sofreram modificações. Conforme os estudos de Zilberman e Cademartori (1982, p. 3-4), o surgimento do gênero infantil foi no período do século XVIII, momento em que a industrialização ganha força e ocorre a ascensão da burguesia que começam a comandar os meios de produção, “seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da

família burguesa, do novo status concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola.” (ZILBERMAN E CADEMARTORI, 1982, p. 3,4).

Nesse contexto de produções em massa, a literatura infantil vista com o objetivo de formar leitores, passa a impulsionar as produções de livros destinados ao público infantil. Porém, para Nelly Novaes Coelho (1991), é nesse período também que ocorre um desentendimento conceitual devido as obras literárias elaboradas para as crianças terem cores excessivas para distrair as crianças, o que conseqüentemente interfere na qualidade do texto. No século XIX era mais frequente que as obras reservadas aos pequenos leitores tivessem um teor moralizante e o intuito de doutrinar, a criação desses livros específicos desconsideravam questões básicas de vivências e experiências culturais e da sociedade e, com isso, não valorizavam e nem favoreciam uma educação que agregasse o processo formativo das crianças.

Ao analisar a constituição do campo da literatura infantil, é preciso considerar o aspecto mercadológico da produção das obras que pode ser observado devido ao avanço no número de produções que não priorizam a linguagem literária em sua máxima potencialidade uma vez que o acúmulo de produções propõe criar histórias simplificadas; ao contrário, muitas vezes os autores subestimam a capacidade leitora das crianças. Dessa forma, a criação de textos endereçados as crianças precisam apresentar qualidade artística que valorize a linguagem literária, dando importância ao papel que a literatura infantil tem no sentido educativo e formativo das crianças destacamos o que expõe Abramovich (1991, p. 17):

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário!

O contato da criança com livros e, conseqüentemente, a experiência de compartilhar várias histórias mesmo que ainda não domine o sistema de escrita pode proporcionar aos alunos uma vivência própria com o texto que possui significação ampla, auxiliando inclusive na educação emocional das crianças. É preciso que estas histórias tenham uma linguagem adequada ao público infantil sem subestimar ou infantilizar; o texto literário deve propiciar uma experiência literária em todos os seus aspectos. Além disto, “precisamos de histórias, de poemas e de toda literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental”. (REYES, 2012, p. 28). Observar-se que tanto Abramovich (1991) quanto Reyes (2012) aproximam-se ao enfatizarem a importância das histórias para o desenvolvimento e formação das crianças, apreciar histórias não em um sentido sistemático que vise a identificação da moral por trás da narrativa, mas, sim, apreciar as histórias enquanto experiência e descoberta de si e dos demais, como também leitura e compreensão do mundo. Entretanto, para que essa tarefa se torne efetiva nas escolas é fundamental que as práticas sociais de leitura sejam colocadas em prática. E a escola, enquanto locus de formação das crianças, deve proporcionar o contato com as histórias mediante o letramento literário.

O letramento literário realiza-se pela literatura, constituindo-se como um processo contínuo realizado e abordado a partir de textos literários que consideram o contexto de produção e a recepção pelos indivíduos como parte fundamental desse processo, abrangendo não só as particularidades dos textos literários, mas também a articulação da linguagem. Desta feita, é interessante observarmos o que expõe Rildo Cosson acerca do letramento literário quando afirma que: “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.” (COSSON, 2016, p. 12). Diante do exposto, a leitura do texto literário não deve ser mecanizada, para considerar o domínio, a conexão do leitor com o

texto deve ser incentivada e não inibida, uma vez que é por meio das experiências, sensações e impressões que os textos se tornam significativos, colocando o leitor em uma posição de autonomia perante o que é lido e experienciado.

Ao lançarmos o olhar para a escola, entendemos o letramento literário a partir da perspectiva que Cosson (2016) aborda como literatura escolarizada que visa trabalhar com a literatura não como uma disciplina vazia e isolada, sem contextualização ou diálogos críticos, mas que as leituras dos textos sejam realizadas de forma concreta sem perder a sua essência e sentido. Sendo abordados aspectos que não contribuam significativamente para os alunos, observar-se que a literatura que tem por função possibilitar a elaboração e reelaboração da palavra não está encontrando o seu espaço no âmbito escolar para cumprir seu papel humanizador, visto que as leituras são realizadas de forma assistemática.

Cabe, então, ressaltar que se faz necessário a compreensão de que “[...] mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência a ser compartilhada” (COSSON, 2016, p. 23). A experiência deve ser pensada enquanto prática literária, no sentido da organização das leituras de modo que os objetivos a serem alcançados para a formação do aluno levem em consideração que a literatura ocupa um lugar na educação e que tem por função potencializar a formação dos indivíduos no espaço escolar e entendendo a escola como lócus para realização das práticas literárias tem como responsabilidade aprimorar o letramento literário.

A partir das discussões alçadas, compreende-se que o letramento literário é fundamental na educação por proporcionar uma formação humana contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos e, por esse motivo, Rildo Cosson pontua que a literatura sendo essencial para criação simbólica do mundo e da linguagem “[...] deve participar do processo de formação integral que foi confiado à escola, ocupando um lugar próprio na formalização dos saberes e competências da educação escolar.” (COSSON, 2020, p. 193). Portanto, a socialização

e a interação dos alunos com textos literários que é realizada por meio do letramento literário enquanto prática social, auxilia de forma significativa a educação de crianças e jovens na sociedade.

Os sentimentos fazem parte da existência de todo ser humano, podendo provocar sensações que exprimem bem-estar ou mal-estar dependendo da situação. Segundo Damásio, os sentimentos são fundamentais para a regulação da vida. Dizemos que, a evolução dos fenômenos fisiológicos ligados aos sistemas nervosos que dão existência aos sentimentos passou a favorecer as experiências mentais. Nesse sentido é com base no avanço dos estudos sobre os sistemas nervosos que constitui o ser que podemos observar o papel que os sentimentos desempenham em nossas vidas. Sobre o exposto Damásio (2018, p. 111) corrobora que:

O valor do conhecimento que os sentimentos fornecem ao organismo onde ocorrem é provavelmente a razão pela qual a evolução deu um jeito de mantê-los. Sentimentos influenciam o processo mental a partir de dentro e são imperiosos em virtude de sua positividade ou negatividade obrigatórias, de sua origem em ações conducentes à saúde ou à morte de sua capacidade de alertar ou sacudir o possuidor do sentimento e forçar sua atenção para a situação.

Sendo assim, podemos notar que os sentimentos estão diretamente ligados ao desenvolvimento dos processos de fluxo mental dos seres humanos de modo a identificar perturbações que podem ou não interferir na qualidade de vida e no comportamento humano, auxiliando na compreensão desses sentimentos.

Como discorre Damásio (2018), a construção social do sentimento tem suas primeiras origens culturais a partir de sentimentos como a dor, fome e sede que expressam a necessidade do ser humano de se alimentar, se abrigar e proteger dos perigos e para isso a criação de objetos e utensílios que facilitassem a manutenção da vida fora sendo criados e adaptados no decorrer da existência humana. Segundo Damásio (2018, p. 157), o conhecimento, a razão e a imaginação só se tornaram possíveis com base na atuação dos sentimentos ora mencionados. Desse modo, “a

maioria dos sentimentos provocados resulta da ativação de emoções que se relacionam não só como indivíduo isoladamente, mas com o indivíduo no contexto de outros.” (DAMÁSIO, 2018, p. 157, grifo do autor).

De acordo com as colocações expostas o autor considera como exemplo o contexto da perda que ocasiona tristeza e desespero, como ato imediato os sentimentos ativam a imaginação criativa para descobrir possibilidades que podem amenizar o sofrimento provocado por estes sentimentos. Com isso, as possibilidades podem ser desde atos de carinho até a apreciação de músicas ou poemas que proporcionem sentimentos de bem-estar. E com base no exemplo da perda, podemos pensar em todos os tipos de sentimentos, assim, destacamos os sentimentos de medo e raiva que compõe a nossa pesquisa como sentimentos que fazem parte da natureza humana e que em algum momento da vida iremos sentir.

### **Considerações sobre a obra**

A obra *Pedro vira porco-espinho*(2017) de Janaina Muhringer Tokitaka foi selecionada a partir da leitura dos livros que compõe o acervo do PNLD literário que abordassem diretamente sentimentos. Assim, tendo em vista que o tema deste livro é a raiva e que ele compõe o acervo citado, passamos a leitura e análise da obra.

Ao entendermos que o letramento literário se realiza pela literatura e, que a literatura é apreciada como uma arte, consideramos a literatura infantil como parte desse fenômeno artístico que, antes de tudo, representa o mundo social em que vivemos, através de palavras e ilustrações. Sendo capaz de representar o imaginário e o real, os indivíduos em sociedade, a vida e as nossas emoções e sentimentos.

Nesse sentido, a importância da literatura infantil não está pautada em somente ser destinada para crianças, para além disso, envolve e colabora para que temas sensíveis sejam explorados em leituras com os pequenos, e espera-se que seja abordada de forma democrática e humana sendo acessível para crianças de todas as

classes, visto que, as concepções teóricas da psicologia, bem como, da educação agregam grande valor as leituras literárias devido auxiliarem no desenvolvimento cognitivo das crianças em dois espaços fundamentais de convívio: em casa e na escola.

Pensando nesses aspectos mencionados e na sensibilidade que a literatura pode proporcionar para que desde a infância as crianças tenham conhecimento dos mais diversos assuntos que estão diretamente relacionados à realidade, ampliando suas perspectivas de vida, suas maneiras de ver o mundo e de como nele estão inseridas, é que nos propormos a abordar a temática da raiva e a representação desse sentimento. Como já apontamos, o personagem Pedro é comparado ao porco-espinho para que se construa uma representação sobre a raiva.

O conto retrata a história de Pedro, uma criança que vira porco-espinho sempre que algo não acontece da forma que Pedro espera que aconteça. Nesta obra, observamos que o sentimento de raiva atinge todos os espaços da vida de Pedro, na escola, em casa com a família, na hora de dormir e em brincadeiras simples. Chama-nos atenção, logo nos primeiros parágrafos do conto de Tokitaka que Pedro, assim como a maioria das crianças, gosta de dinossauros, de brincar com os amigos, desenhar e ganhar carinho. No entanto, em alguns momentos Pedro vira um porco-espinho. O dia a dia da personagem principal é repleto de situações que podem ocorrer habitualmente na vida de toda criança. Como podemos observar no fragmento a seguir: “Se a irmã pequena berra, o cachorro late, rosna e ele perde seu carrinho...” (TOKITAKA, 2017, p. 8), é o primeiro motivo da transformação de Pedro em Porco-espinho, ocorre várias situações ao mesmo tempo no ambiente familiar, que acabam deixando Pedro irritado.

Destacamos, logo no início da narrativa, a representação do sentimento de raiva por meio da analogia presente na obra literária entre as ilustrações de Pedro (a criança) e o porco-espinho (animal). Segundo o dicionário de termos literários (2013), entende-se por analogia alguma semelhança entre coisas diferentes “Gr. ANÁLOGOS, relacionado, semelhante, pelo lat. ANALOGUS. v.

comparação” (MASSAUD, 2013, p. 26). A analogia representada na obra estabelece uma relação imaginativa entre o sentimento de raiva e o porco-espinho que pode vir a ter grande eficácia no desenvolvimento e na ampliação do pensamento.

A transformação de Pedro em porco-espinho acontece por não saber lidar com o sentimento de raiva e frustração que o assola todas as vezes que algo não acontece do jeito que ele imagina. Como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 2 – Página 24-25

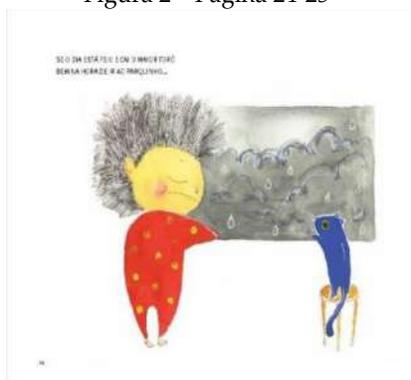
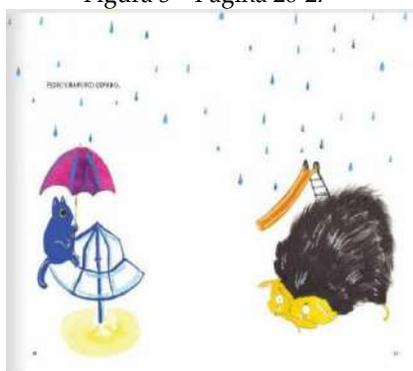


Figura 3 – Página 26-27



A narrativa é construída de forma lúdica e ao mesmo tempo reflexiva. A representação do sentimento de raiva em porco-espinho contribui para a compreensão de mundo e dos sentimentos, a representação pode tornar o texto significativo para a criança a medida em que a criança percebe o sentimento de raiva por meio da representação do porco-espinho, possibilitando as crianças a vir se reconhecer a partir das situações descritas, reconhecer e identificar esse sentimento e nos momentos do dia a dia que ele pode surgir. O porco-espinho que é um animal que utiliza seus pelos modificados em espinhos para a proteção e defesa contra predadores nos ajuda a compreender o sentimento de raiva pela analogia, uma vez que, de acordo com o dicionário de símbolos o porco-espinho é considerado na extremidade da África entre os povos kikuyu “o inventor do fogo (mito relatado por

FRAF)” (JEAN, 2020, p.811). A representação da raiva por um porco-espinho remete também a percepção das chamas do fogo como a fúria intensa, o que reforça a ideia das cores utilizadas na obra literária, para compor as ilustrações as cores predominantes são o vermelho, o amarelo e a cor azul.

A raiva é um sentimento natural que gera fortes mecanismos de reação e defesa e que deve ser abordada com as crianças de maneira reflexiva, a transformação de Pedro em Porco-espinho é a representação de um acontecimento natural. Entretanto, normalmente a raiva é associada a um comportamento agressivo e violento que foge a docilidade que é atribuída as crianças, porém na maioria das vezes não é explicado as crianças a maneira de sentir e expressar esses sentimentos, o que acaba contribuindo para que esse sentimento seja reprimido. No decorrer da narrativa, por diversas vezes e por variados motivos Pedro expressa seu sentimento de raiva e frustração com algo, “Se é hora de dormir e o que Pedro quer é pega-pega em vez de voltar para o ninho...Pedro vira porco-espinho” (TOKITAKA, 2017, p. 21-23). É extremamente necessário como afirma Damásio (2018) temos a compreensão de que somos capazes de sentir e devemos compartilhar esse sentimento, levando com em consideração que “a socialização benéfica é gratificante e melhora a homeostase, enquanto a realizada com agressão tem o efeito oposto” (DAMÁSIO, 2018, p.158). Assim, por sentirmos sensações positivas e negativas proporcionadas pelos sentimentos é interessante compreender as suas representações sociais e observar como podem colaborar para o desenvolvimento humano.

Na narrativa observamos que se construí uma ideia de que Pedro manifesta sua raiva quando os acontecimentos são diferentes do que ele espera e quando acontece algo que ele não gosta. Em várias cenas é possível ver nos outros personagens a reação à raiva de Pedro, como por exemplo a expressão facial das personagens mãe e irmã que expressa estranhamento e susto, que nos leva a compreender que a reação de Pedro de raiva é exagerada na percepção de outros personagens. No entanto, não há uma crítica

ou ação descrita em que o sentimento do personagem tenha sido reprimido ou coibido de maneira negativa. O livro pode propiciar aos leitores mirins uma autorreflexão sobre o que seja raiva e como se sentem quando passam por situações como as que o Pedro sente raiva ou ainda identificar quando e como sentem raiva no seu cotidiano. É possível que as crianças se identifiquem com o personagem de maneira a dialogar sobre o sentir, sobre a raiva.

É imprescindível frisar que a literatura visa à fruição estética e a apreciação de ler e ouvir, podendo contribuir de forma singular para o desenvolvimento global da criança. Sendo fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade artística e da fruição de forma natural e não imposta. Pouco a pouco, Pedro vai percebendo/tomando consciência sobre quem é e como tudo que acontece ao nosso redor pode nos atingir de certa forma, e com isso vai compreendendo os seus sentimentos. Compreender e aprender a lidar com a Raiva pode ajudar a ponderar as suas manifestações em vez de reprimi-las ou sufocá-las.

### **Considerações finais**

Concluimos que a narrativa nos apresenta de maneira lúdica e reflexiva que a analogia do sentimento de raiva representada por um porco-espinho pode contribuir para sensibilizar e ajudar as crianças a compreenderem o sentimento da raiva. Diante dessas considerações, alguns resultados alcançados foram que: a obra literária nos ajuda a reconhecer a presença da raiva no momento em que ela aparece, devido o Pedro se transformar em porco-espinho imediatamente, assim que ocorre a frustração com algo, perceber e compreender que algo nos incomodou profundamente nos ajuda a entender o porquê deste sentimento ter surgido.

Reconhecer a raiva é dar oportunidade de identificar o que extravasa dentro de nós sem que isso seja vivenciado de forma destrutiva. Por quais razões Pedro vira porco-espinho? A ponto desse sentimento tomar conta de suas emoções de forma incontrolável até virar um animal considerado perigoso ao se

aproximar. São reflexões que o texto literário, em diálogo com as ilustrações, nos ajudam a observar a partir da perspectiva da criança. A analogia do sentimento da raiva em porco-espinho é fundamental para a compreensão e identificação desse sentimento, ao final da narrativa, Pedro faz as pazes com o sentimento de raiva, e se sente livre por talvez começar a entender que esse sentimento passa, e que se transformar em porco-espinho é apenas uma reação e consequência da raiva.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

COELHO, Nelly Novas. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 171-212.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 108-176.

JEAN, Chevalier. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 34ª ed. revista e

atualizada por Carlos Sussekind; tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

MASSAUD, Moisés. **Dicionário de termos literários**. 12<sup>a</sup> ed. ver., ampl.e. atual. – São Paulo: Cultrix, 2013.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**- Literatura, escrita e educação. Tradução: Rodrigo Petronio; São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. & CADEMARTORI, Lígia Maria. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987

## REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO CIENTÍFICO NA BNCC

Weverton Oliveira da Silva Libanio (PPGEDUC/UFCat)

Leonardo Oliveira Costa (PPGEDUC/UFCat)

Simara Maria Tavares Nunes (PPGEDUC/UFCat)

### Introdução

O que deve ser ensinado na Educação Básica, especificamente na área de ciências da natureza é algo muito discutido por pesquisadores. Sendo que o currículo, sempre foi norteador por documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e mais recentemente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

A BNCC se apresenta como, um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo, que permite as instituições escolares a terem uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino, preservando a autonomia e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018). Ou seja, se apresenta como um documento obrigatório para a organização do currículo tanto para a educação pública quanto para a educação privada.

A necessidade de criação de uma base nacional está presente na política nacional desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), que citam a necessidade de um currículo que seja comum a todos. Sendo que a formulação desta base ganha força em 2014 com a promulgação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) se apresenta como meta a melhoria da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2014). Além disto, a BNCC se

apresenta como uma possibilidade para busca dessa melhoria na qualidade da Educação citada pelo PNE, uma vez que o objetivo do próprio documento é ser uma Base para toda a Educação Básica brasileira e direcionar uma aprendizagem de qualidade para todo o País (BRASIL, 2018).

Em 2015, é apresentada a 1º versão da BNCC que foi desenvolvida a partir da Portaria nº 592, da qual fizeram parte vários setores educacionais; desde pesquisadores da temática de universidades, professores dos vários níveis e das variadas redes (estaduais e municipais) até outros especialistas vinculados às redes de ensino. Esta versão do documento passou por consulta pública, que recebe mais de 12 milhões de contribuições, e a partir destas, em 2016 temos a 2º versão do documento sendo apresentada a população. Mas, o documento definitivo que vem sendo implementado nas escolas foi homologado em 2018 com alterações que o tornaram bem diferente da primeira versão construída coletivamente.

Dentro desse processo, Tiné (2020) destaca que o Ministério da Educação (MEC) optou por construir um documento preliminar para estudo e crítica da sociedade, de forma a englobar, a comunidade educacional estadual, municipal, escolas públicas e privadas. Observamos que, foi efetiva a participação destas comunidades, uma vez, que a consulta pública recebeu um grande número de contribuições, mas é preciso questionar se realmente estas foram consideradas para a formulação da versão final da BNCC, que vem sendo implementada na escola e promovendo modificação em toda a sua organização, juntamente com a reforma do Novo Ensino Médio.

Observamos, que o período de elaboração da BNCC, foi bastante no tocante da política brasileira, tendo a Educação também sofrido com esse momento de mudanças, Branco et al (2020, p. 197) apresenta algumas delas:

O período em que foi elaborada pode ser lembrado pelas intensas transformações no Brasil, com troca de presidente e mudanças abruptas e

significativas na/sobre a educação nacional. Não se pode deixar de lembrar que, em 2015 e 2016, muitos estudantes secundaristas e universitários brasileiros ocuparam escolas e universidades como manifestação contrária a medidas do Governo Federal – como a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 da Reforma do Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 do congelamento das despesas públicas por até 20 anos – e de governos estaduais, além de outras pautas locais que se relacionavam à Educação.

Vemos, por meio da fala dos autores o quanto o Educação sofreu mudanças nos últimos anos, sendo a elaboração e a implementação da BNCC uma das maiores, assim se faz importante estudar e compreender a mesma e as mudanças que ela apresenta para a formação dos educandos, principalmente no que diz respeito a formação de cidadãos. Nesse sentido, é importante olhar para como o documento, apresenta o ensino de ciências da natureza e o letramento científico.

Dessa forma, neste trabalho problematizamos, de que forma letramento científico é apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? E como objetivo, investigar, por meio de revisão bibliográfica, a definições do letramento científico e como o documento apresenta que o mesmo deve ocorrer nas escolas.

### **Pressupostos teóricos**

Quando se investiga o ensino de ciências da natureza na Educação Básica observa-se que na maioria das vezes ele é pautado na memorização e reprodução dos conhecimentos científicos. No entanto, aprender ciências não se reduz a memorizar conceitos ou aplicar fórmulas, mas compreender que esses conhecimentos fazem parte de seu cotidiano e da sociedade e, portanto, relacionam-se à formação do cidadão (BRANCO et al, 2020).

Então, o ensino de ciências da natureza deve buscar formar cidadãos colocando o aluno em contato com situações que permite que este seja sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Sasseron (2015) destaca ser importante enfatizar que a ciência é uma

das formas de compreender o mundo, entre diversas outras constituindo uma cultura científica. O ensino de ciências da natureza almeja a formação dos alunos para o domínio e uso dos conhecimentos científicos, bem como sua difusão para as mais diversas esferas de sua vida (SASSERON; CARVALHO, 2011). Além disto, o conhecimento da ciência proporciona criticidade e desenvolve o potencial para explicar a natureza do conhecimento científico, bem como pode preparar os sujeitos para escolhas e decisões, desmistificando concepções errôneas e/ou o senso comum no entendimento das ações do nosso cotidiano (CHASSOT, 2006).

Lorenzetti (2000) também endossa que este ensino é imprescindível para que o aluno apreenda de modo significativo o ambiente que a rodeia, por meio da apropriação e compreensão dos significados apresentados a partir do ensino de ciências da natureza. Na formação almejada se faz importante, então, o letramento científico\*, sendo que este vai contribuir com o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, a partir do conhecimento científico.

A pessoa alfabetizada cientificamente não precisa ser um cientista ou saber tudo sobre ciências da natureza, mas deve ter conhecimentos e estar apto a aplicar estes conhecimentos no

---

\* Observa-se que ainda existe muita discussão com relação as terminologias letramento e alfabetização científica. Teixeira (2013) compreende que os conceitos de alfabetização e letramento são estudados por diversos pesquisadores que atuam até mesmo em campos diferentes, como a linguagem ou o ensino. A autora reitera que existem diversas pesquisas que buscam refletir acerca da pertinência do uso dos termos “alfabetização” e “letramento” para a utilização no ensino de ciências no nosso país, e, por se tratar de um termo polissêmico, não há consenso sobre o seu significado na comunidade científica. Porém, alerta que é necessário ampliar a compreensão do tema, analisando os diversos sentidos atribuídos à expressão scientific literacy. Assim, enxerga-se que ambos caminham no intuito e com ações para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento e o uso de raciocínio científico de forma crítica, e com condições que possam compreender e desenvolver estratégias para modificar e aperfeiçoar o mundo que os cerca (Sousa; Cavalcanti; Del Pino, 2021). Destaca-se que neste trabalho foi realizada a opção pelo termo letramento científico, mas em alguns momentos o mesmo será descrito como alfabetização científica sendo a terminologia adaptada pelo autor citado.

entendimento da realidade à que pertence. Essa leitura do mundo é desejável para que o indivíduo possa entender a sua realidade e o mundo em que vive e, entender a necessidade de uma transformação em um mundo melhor (CHASSOT, 2006). É necessário que os estudantes tenham a possibilidade de entender melhor a ciência, para compreender melhor as manifestações do universo, na busca de melhores opções para o planeta, exercendo a cidadania a partir do conhecimento e não apenas de informações.

Branco et al (2020, p. 197) destacam que o letramento científico é condição importantes no contexto da formação integral. Em uma sociedade que se almeja ser democrática, justa e inclusiva, é preciso assumir a luta política pela oportunidade de acesso em igualdade de condições de acesso e aprendizagem de conhecimentos e recursos científicos e tecnológicos.

Portanto, através do letramento científico o indivíduo apresenta as habilidades para a articulação dos conhecimentos científicos em seu cotidiano e desenvolve a capacidade de tomar decisões de forma crítica, participar de discussões com argumentos, contribuindo para a construção de debates e tomadas de decisões no âmbito social, econômico, cultural, ético e político (SANTOS, 2007).

Sasseron e Carvalho (2008, 2011) consideram que o letramento científico é estabelecido quando o indivíduo é capaz de compreender os conhecimentos científicos e tecnológicos ao seu redor e se torna capaz de tomar decisões seguras sobre questões relacionadas ao impacto da ciência e da tecnologia em nossas vidas, na Sociedade e no meio ambiente. Destaca-se que a sociedade está imersa em acontecimentos científicos e tecnológicos, se tornando crescente a preocupação para que o objetivo central do ensino de ciências da natureza, seja o letramento científico (SASSERON; CARVALHO, 2011). Assim, ao estudarem, à luz de diversos autores, sobre as habilidades que o letramento científico deve promover, elencam três grandes eixos, capazes de fornecer bases

necessárias quando da elaboração e planejamento de aulas que visam tal formação.

O primeiro refere-se à compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais. Assim, abre-se a possibilidade de trabalhar com os educandos a construção de conhecimentos científicos e a sua aplicação apropriada em situações diversas do cotidiano. O segundo eixo ocupa-se da “[...] compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p.75). Vem fornecer subsídios para que o caráter humano e social inerente às investigações científicas seja colocado em pauta, contribuindo para reflexões e análises com vistas à tomada de decisões.

O último eixo compreende o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente. Trata, pois, da identificação de como essas esferas se entrelaçam e como uma correta aplicação dos saberes construídos pelas ciências da natureza corrobora na construção de um futuro mais sustentável para a sociedade e para o planeta. As autoras concluem afirmando que:

[...] as propostas didáticas que surgirem respeitando esses três eixos devem ser capazes de promover o início da Alfabetização Científica, pois terão criado oportunidades para trabalhar problemas envolvendo a sociedade e o ambiente, discutindo, concomitantemente, os fenômenos do mundo natural associados, a construção do entendimento sobre esses fenômenos e os empreendimentos gerados a partir de tal conhecimento (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 76).

Assim, podemos observar que um ensino de ciências da natureza baseado no letramento científico, busca possibilitar aos estudantes o desenvolvimento e o uso do conhecimento científico de forma crítica. Portanto, se faz importante que ele esteja presente no currículo do ensino de ciências da natureza, que na atualidade é organizado a partir das orientações da BNCC.

## Metodologia

Para investigar como o letramento científico é apresentado na BNCC, realizou-se o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Essas escolhas se deram em razão da natureza deste tipo de pesquisa, almejando estabelecer uma visão integrada a respeito da problemática indicada. Destaca-se ainda que a problema discutida nesse artigo surge a partir das discussões vivenciadas durante a disciplina “Práticas de Leitura”, cursada ao longo do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Com relação a pesquisa bibliográfica, Gil (2002) define essa como aquela a ser elaborada, a partir de livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos, ou seja, com base em material já publicado que versa sobre a temática. Assim, buscou-se os aspectos relacionados ao letramento científico presente na BNCC, a partir de trabalhos publicados, tanto sobre a BNCC quanto sobre o letramento científico.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewadsznjder (2001), a abordagem qualitativa possibilita uma variedade e flexibilidade, não precisando de regras precisas, aplicáveis a uma grande quantidade de casos. Esse tipo de pesquisa aponta que os dados coletados são maioritariamente descritivos. Os estudos qualitativos são significativos por oportunizar a real associação entre teoria e prática, dispondo dos recursos eficazes para a compreensão das questões educacionais.

Para análise dos dados, realizou-se uma análise exploratória do documento BNCC, a partir da busca pelos termos letramento científico e alfabetização científica, para em seguida, realizar uma análise de conteúdo, qual seja, a definição e como o documento apresenta que o mesmo deve ser discutido. Estes foram então relacionados e refletidos e serão apresentados no tópico a seguir.

## **BNCC e o letramento científico**

A BNCC é um documento publicado que vai organizar o currículo da educação pública e privada nas etapas da Educação Básica, sendo elas a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O documento se organiza em torno de 10 competências gerais, apresentadas como os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores para atuação na vida cotidiana, exercício da cidadania e inserção no mundo do trabalho, logo no início do documento. As competências são: conhecimento, pensamento científico, crítico e criativo, senso estético, comunicação, argumentação, cultura digital, autogestão, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e autonomia. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2018).

Com relação as competências gerais, podemos observar que estas se associam com os objetivos com do letramento científico, principalmente as competências 2, 4, 5 e 6, quais sejam, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, argumentação e cultura digital, uma vez que elas estão associadas a que os sujeito se utilizem do conhecimento científico para interpretar o mundo.

Corroborando, Chassot (2003, p. 90) percebe que “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza”. Desse modo, fazer ciência é elaborar explicações do mundo natural e ser alfabetizado cientificamente é saber ler e compreender a natureza, o mundo e suas relações. Como já enfoca, é preciso assumir uma postura holística no ensino de ciências da natureza, superando mitos e equívocos epistemológicos.

O foco deste trabalho é como o letramento científico aparece no documento, especificamente na área de ciências da natureza:

Na Educação Básica, a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. O desenvolvimento dessas práticas e a interação com as demais áreas do conhecimento favorecem discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados às Ciências da Natureza (BRASIL, 2018, p. 537)

Através do trecho apresentanda, observa-se que a BNCC expressa a necessidade de um ensino contextualizado que prepare os estudantes para os desafios atuais da vida em sociedade, levando-se em conta também um melhor uso e aproveitamento das tecnologias, o documento tem sido alvo de muitas críticas de educadores e instituições de ensino (BRANCO; ZANATTA, 2021).

De forma a contribuir com essa formação que é apresentada no documento, destaca-se o letramento científico; assim realizou-se uma busca pelo termo, ao longo de todo o documento, e foi observado que este termo foi encontrado apenas 3 vezes no documento. Na primeira vez, ele aparece na etapa do Ensino Fundamental, na qual o texto do documento afirma que é compromisso desta etapa o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a “capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico)” (BRASIL, 2018, p. 321). Então, a área de ciências da natureza, por meio de articulação de diversos campos do saber, objetiva assegurar aos alunos o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica. Assim, almeja possibilitar que os alunos tenham um novo olhar sobre o mundo, façam escolhas e intervenções conscientes, pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (BRASIL, 2018).

A segunda vez, o termo aparece na introdução da área de ciências da natureza da etapa do Ensino Médio, onde o documento afirma:

Poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o **letramento científico da população**. (BRASIL, 2018, p. 547, grifos nossos).

Observa-se que o mesmo aparece na introdução da área dessa etapa da Educação Básica, de forma a apresentar a importância da mesma para a formação dos cidadãos. E a terceira vez que o termo aparece, é na página 551 do documento ainda na introdução da área, de forma que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 551, grifos nossos) discorre que:

Diante da diversidade dos usos e da divulgação do conhecimento científico e tecnológico na sociedade contemporânea, torna-se fundamental a apropriação, por parte dos estudantes, de linguagens específicas da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Aprender tais linguagens, por meio de seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, é parte do processo **de letramento científico** necessário a todo cidadão.

Novamente, vemos o termo associado a formação de cidadãos, sendo que isso vai ocorrer através da apropriação das linguagens específicas da área, sendo então o letramento científico fundamental para tanto. Assim, podemos observar que o letramento científico na BNCC se associa a formação do cidadão. Nesse sentido, Branco et al. (2018, p. 705) afirma que os objetivos deste é democratizar o acesso ao conhecimento científico; formar cidadãos para compreender, atuar e transformar sua realidade; promover a valorização da ciência enquanto fator de inclusão social; reconhecer que essa pode trazer benefícios ou malefícios para a sociedade, sendo necessário refletir sobre o seu uso.

Sousa, Cavalcanti e Del Pino (2021) corroboram com os autores, afirmando que o processo de ensino de ciências da natureza, seja compreendido nos espaços educativos como algo problematizador e que possibilite que os educandos consigam compreender o mundo de forma sistêmica e sejam capazes de criar

e implementar ações efetivas para os diversos dilemas enfrentados pela sociedade.

Refletindo sobre o que referencia a BNCC e sua relação ao conceito de letramento científico, Sasseron (2018), discute que nos aspectos relacionados ao ensino de ciências da natureza, o letramento científico é destacado como compromisso da área para a Educação Básica, de forma, a relaciona ainda que esse ensino deva ocorrer na articulação com outros campos de saber, integrando os processos, as práticas e os procedimentos da investigação científica.

A autora ainda faz uma ressalva à construção dos procedimentos da investigação científica proposta pela BNCC: “[...] a definição de processo investigativo faz menção ao desenvolvimento contínuo e que este seria o fundamento para o surgimento de reflexões”. A autora alerta que a visão crítica e reflexiva não surge de forma espontânea, as reflexões são elementos fundantes do processo de ensino e aprendizagem (SASSERON, 2018, p. 1070).

Por meio, dos trechos da BNCC que citam o letramento científico, podemos observar que o documento o utiliza, apresentando aspectos relacionados aos seus objetivos, mas em momento nenhum discute, quais ações e condições são necessárias para que as escolas e os professores possam concretizar o mesmo em sala de aula.

Acredita-se, que para se efetizar o letramento científico na escola, tal proposta necessita perpassar por práticas pedagógicas que possam envolver a elaboração de um ensino que envolva pesquisas, estratégias pedagógicas que estimulem a percepção, compreensão da definição e do processo do mesmo, as experiências e os processos de interação e investigação vivenciados nos diversos espaços de aprendizagem, pois:

Para o letramento científico é preciso: preparar o aluno para observar, ser curioso, criar, colaborar, compreender o mundo, a natureza, a tecnologia, os conhecimentos, as linguagens e as práticas específicas do componente curricular; os fenômenos devem ser compreendidos desde o seu contexto até outros mais amplos, evidenciado um ensino que possibilite que os discentes

compreendam, expliquem, escolham, tomem decisões e intervenham com base em princípios de sustentabilidade (BRANCO et al, 2020. p 207).

Portanto, observamos que a prática pedagógica deve estar associada aos pressupostos do letramento científico. E os autores, citam ainda algumas dificuldades para o desenvolvimento de tais práticas pedagógicas, como o tempo, a rotina, as condições, os recursos, a formação, as dificuldades de aprendizagem, o atendimento a necessidades educacionais específicas, as diferenças sociais, políticas e financeiras e de condições mínimas de qualidade não foram notadas ou estimadas (BRANCO et al, 2020. p 207). Sendo, que muitas delas não são consideradas pela BNCC ao apresentar aspectos voltados para o desenvolvimento do letramento científico na sala de aula, apesar das suas potencialidades para a formação dos educandos.

Ao analisar a BNCC, observamos que o letramento científico não aparece explicitamente na apresentação do currículo para a etapa da Educação Infantil, que tem o currículo baseado nas interações e na brincadeira. Mas acaba estando de forma implícita nas discussões que surgem nesta, tais como, nos campos de experiências, que se constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018).

Considera-se que devido a importância do letramento científico para a formação crítica do aluno, este deveria já ser incluído nas discussões no ensino de ciências da natureza já na Educação Infantil. De acordo com Silva et al (2016), o estudo científico não é valorizado nessa etapa da Educação, pois infelizmente existe uma ideia equivocada de que ali é lugar de brincar e que enquanto o lúdico é explorado, assim o letramento científico, não tem espaço, como se fossem coisas separadas.

O letramento científico, nessa fase, permite a exploração em vários outros campos de saberes, que contribuiria para uma a fase seguinte da aprendizagem da criança nos primeiros anos do Ensino

Fundamental. É algo novo para a criança nessa fase de escolarização, mas que já poderia fazer parte da realidade dela desde a Educação Infantil, para um letramento científico (FIN; MALACARNE, 2012).

Assim, observa-se que o letramento científico se apresenta na BNCC principalmente nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, a partir de seus objetivos de formar os cidadãos crítico a partir da discussão do conhecimento científico, com relação a forma como o mesmo deve ser desenvolvida na escola não encontrou-se indícios no documento. Bem como, com relação aos conteúdos que poderiam estar associados com o desenvolvimento no mesmo, sendo que o documento apresenta apenas as competências e habilidades.

### **Considerações finais**

A BNCC é um documento amplamente discutido na atualidade, uma vez que vem sendo implementado nos últimos anos na Educação Básica, muitos autores apresentam argumentos a favor e outros contra a proposto do mesmo. Portanto, se faz necessário que estudantes, professores e pesquisadores refletiam sobre o mesmo, principalmente a partir da sua aplicação na escola.

Acredita-se que o ensino de ciências da natureza é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que eles permitem a formação crítica dos sujeitos, bem como, o letramento científico. Assim, o problema e o objetivo deste trabalhos de que forma letramento científico é apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? E como objetivo, investigar, por meio de revisão bibliográfica, a definições do letramento científico e como o documento apresenta que o mesmo deve ocorrer nas escolas.

Ao analisar o documento podemos observa que o mesmo faz referência ao termo letramento científico, 3 vezes ao longo das 600 páginas que o compõem, o que consideramos pouco devido a sua importância para a formação dos estudantes. Observa-se que essa

referência, aparece nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, de forma a associar os objetivos do letramento científico com o ensino de ciências da natureza, na busca de formar os cidadãos crítico.

Ou seja, o letramento científico a aparece no documento mas, não foi possível identificar aspectos relacionados, com a forma como o mesmo deve ser desenvolvida na escola não se encontrou indícios no documento, um vez que o mesmo não apresenta os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica, apenas uma lista de competências e habilidades. O que consideramos um prejuízo para o processo de ensino e aprendizagem, nem como, o fato do documento não citar de forma explícita o letramento científico na na Etapa da Educação Infantil.

Portanto, o presente trabalho permitiu ter uma visão teórica sobre como o letramento científico se apresenta na BNCC, sendo então necessário que ocorram investigações de campo de forma a entender como as escolas públicas e privadas estão o colocando em prática.

## **Referências**

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWADSZNJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021.

BRANCO, A. B. G.; BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C.; NAGASHIMA, L. A. O letramento científico na BNCC: possíveis desafios para sua prática. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i33.32073.58-77>, 3 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 26 abr. de 2022.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 28 de junho de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2022.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

D'AVILA, J. B. As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

FIN, A. S.; MALACARNE, V. A Concepção do ensino de Ciências da Educação Infantil e suas implicações na formação do pensamento científico no decorrer do processo Educacional. In Seminário pesquisa do ppe\_ Universidade Estadual de Maringá. 07 a 09 de maio de 2012. Disponível em: <[www.ppe.uem.br/](http://www.ppe.uem.br/)

publicacoes/seminario\_ppe\_2012/trabalhos/co\_02/030.pdf> Acesso em: 02 de jul de 2022.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, SP: Atlas, 200.

LORENZETTI, L. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. 2000. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, nº 36, 474-492, 2007. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236.pdf>

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigação em Ensino de Ciências**. v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A, M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigação em Ensino de Ciência**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio**, 17 (especial), 49-67, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciências por Investigação e o Desenvolvimento de Práticas: Uma Mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, set-dez, 2018.

SILVA, J. T. A Alfabetização Científica na Educação Infantil: um novo olhar sobre o Ensino de Ciências. In: V SINECT- Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia. II semana acadêmica da licenciatura interdisciplinar em Ciências Naturais nov.2016.

/Disponível em: <<http://www.sinetc.com.br/2016/dowl.php?id=3713&q=1>>. Acesso em: 02 de jul de 2022.

SOUSA, F. J. F.; CAVALCANTE, L. V. S.; DEL PINO, J. C. Alfabetização científica e/ou letramento científico: reflexões sobre o Ensino de Ciências. **Revista Educar Mais**, v. 5, nº 5, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.25281299>.

TEIXEIRA, F. M. Alfabetização científica: questões para reflexão. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v.19, n. 4, p. 795-809, 2013.

TINÉ, S. Z. S. Base Nacional Comum Curricular Brasileira: sua História e suas Possibilidades. **Anais... XI Seminário Internacional De La Red Estrado**, 2020.



## CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL

Zuleide Aparecida Julião Barbosa (PPGEDUC/UFCat)

### **Introdução**

No início de 2020, houve a interrupção mundial de inúmeras atividades presenciais nos mais diversos setores devido a implementação das medidas de distanciamento social decorrentes da pandemia do COVID-19. O campo da educação foi um dos mais atingidos, tendo sofrido impactos profundos, uma vez que mais de 190 países precisaram fechar suas escolas e suspender as aulas presenciais, afetando cerca de 1,6 bilhão de estudantes (CEPAL; UNESCO, 2020).

Governos e comunidades escolares tiveram que agir rapidamente em busca de soluções emergenciais que dessem continuidade às atividades educacionais. Embora os países tenham adotado medidas diferentes para dar continuidade remotamente às jornadas escolares, a maior parte optou por fazer uso de recursos digitais, os quais poderiam propiciar a aproximação entre escolas, processos educativos e alunos em seus domicílios.

No Brasil, estudos como o realizado pelas autoras Macaya e Jereissati (2021), com base em dados coletados pela pesquisa TIC Educação 2020 (Edição COVID-19 – Metodologia adaptada), apontam que dentre as principais medidas adotadas pelas escolas públicas brasileiras (nas esferas federal, estadual e municipal) para a realização do ensino remoto tivemos: o agendamento de dia e horário para que os pais e responsáveis pudessem buscar na escola atividades e materiais pedagógicos impressos (93%) e a criação de grupos em aplicativos ou redes sociais, como WhatsApp ou Facebook, para se comunicar com os alunos ou pais e responsáveis (90%).

Em menor proporção, também se constatou o envio de atividades e materiais para os alunos por e-mail (55%) e o uso de plataformas virtuais e recursos educacionais, como Google Sala de Aula ou Classroom, adotada por pouco mais de metade das escolas públicas (53%), o que equivale a mais de 53 mil estabelecimentos.

Embora, exista desde 1970 um histórico de desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e que o uso destas no âmbito escolar esteja contemplado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foram muitos os desafios enfrentados na condução do ensino remoto emergencial no período da pandemia em nosso país. Pois,

Uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, o que, em números, representa cerca de 46 milhões de brasileiros. É preciso também destacar que muitos alunos, sobretudo os de escola pública, mesmo os que têm acesso à internet, não têm facilidade de acesso a plataformas específicas de ensino a distância, porque não possuem computadores adequados ou porque não têm internet com uma boa velocidade em casa para estudar e pesquisar. Há ainda outros fatores potencialmente complicadores, como, por exemplo, a falta de um espaço adequado para estudar, dificuldades familiares e financeiras, problemas de saúde física e psicológica etc. (PINHEIRO, 2020, p.358).

Além desses obstáculos soma-se o despreparo e a falta de formação de uma boa parte dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais, podendo ser considerados analfabetos digitais, que são aqueles “[...] que ainda não dispõem das condições de acesso, mas compreendem os usos sociais desse suporte e da linguagem multimídia” (FRADE, 2005, p. 43).

Essa conjuntura sobre a realidade do ensino remoto, trouxe à tona a reflexão e o debate de um aspecto importante para a apropriação da leitura e da escrita comprometido com as práticas sociais do indivíduo, o *letramento digital*. Desta forma, nossa discussão sobre *letramento digital* e *os multiletramentos* entende que estes conceitos devem ser considerados dentro de uma ordem social ampla, associada ao desenvolvimento de um sistema de

comunicação eletrônico caracterizado por ser global, interativo, integrado de diversas mídias, aquilo que Soares chamaria de uma interpretação revolucionária do letramento. Que se refere ao “Conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.” (SOARES, 2006, p. 74-75)

Para a elaboração deste ensaio foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio da revisão da literatura, com a utilização de livros, revistas, artigos e websites para o levantamento de dados e de informações necessárias acerca do tema proposto. Por meio dele buscamos refletir sobre o letramento *digital* e os multiletramentos com o uso das TDIC no ensino remoto, verificando possibilidades e desafios enfrentados.

### **Discussão teórica**

O professor Boaventura de Sousa Santos destacou recentemente que toda quarentena é discriminatória, já que, grupos sociais diferentes enfrentam a situação de maneiras distintas. Enquanto para alguns grupos é muito difícil, para outros é quase impossível sobressair à crise que se instaura “[...] são grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (SANTOS, 2020, p.15).

Os últimos dois anos foram desafiadores em diversos aspectos para a população mundial. No âmbito educacional foi necessário repensar desde as estratégias de monitoramento das atividades; ações didáticas até o suporte para que professores e alunos continuassem em suas atividades. A interação na sala de aula deu lugar à interação por meio das tecnologias: criar salas virtuais, gravar vídeo-aulas, transmitir conteúdos, aplicar atividades e interagir com os alunos em outro ambiente que não o presencial tornou-se uma condição para a realização do trabalho docente.

Para Ribeiro (2021), o interesse emergente de docentes e pesquisadores sobre a relevância e as contribuições das tecnologias digitais como aparato de aprendizagem foi reflexo das novas experiências vivenciadas durante esse período, ao mostrarem que apesar das limitações, as TDIC puderam favorecer aulas mais dinâmicas e interativas.

Dispondo de ferramentas digitais em suas mãos (computadores, celulares, tablets), os alunos tiveram acesso a jornais, revistas, museus, galerias, parques, zoológicos, podendo conhecer outros universos, entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas, e mais um monte de outras coisas que não cabem listar, por serem infinitas as possibilidades. Por outro lado, ao ofertar o ensino remoto\* ou híbrido† para pessoas que não conseguem fazer da leitura e da escrita uma prática social efetiva, independentemente do aparato textual, aumenta-se a disparidade entre grupos com realidades socioeconômicas distintas (MIRANDA; MELO; SILVA, 2020).

Nesse sentido, é que tecemos uma reflexão sobre a importância e necessidade do *letramento digital* em nossas escolas, e se nos atentarmos para a pluralidade dos nossos alunos e a diversidade cultural dos contextos em que vivem, daí é imprescindível pensarmos numa prática em sentido mais amplo e heterogêneo, os *multiletramentos*. Mas, o que seria o letramento digital? E, como ele se aplica ao cotidiano escolar?

Magda Soares (1998, p. 47) define o termo letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas

---

\*. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. Disponível em: [www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/](http://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/). Acesso em: 11 nov. 2021. 2

†. O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER; 2013 p.7)

cultiva as práticas sociais que usam a escrita” e continua etimologicamente ligado à ideia de letra, de escrita. Já o letramento digital é definido pela autora, como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Dessa forma podemos inferir que o letramento digital, implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital. Conforme Soares,

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152).

Para Buckingham (2010), o letramento digital não é somente uma questão funcional de manusear o computador e fazer pesquisas; é necessário saber localizar e selecionar os materiais através dos mecanismos de procura, navegadores e *hyperlinks* entre outros. O autor afirma ainda que não basta ter habilidades necessárias para se recuperar informações na mídia digital, é preciso ser capaz “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49). Ou seja, é importante ser capaz de questionar as fontes da informação, os interesses dos produtores e qual sua relação com as questões sociais, políticas e econômicas.

Diferentemente do livro didático, o computador como recurso multimídia oferece possibilidades de exploração pedagógica de uma simultaneidade de linguagens que pode conduzir a determinadas análises da linguagem escrita no processo de alfabetização. Assim, é importante ressaltar que seu uso pedagógico pode ser incentivado e que alguns programas podem ser criados com a intenção de ensinar a ler e a escrever.

Por isso, o leitor assume um novo papel, e esse novo perfil do leitor é influenciado também pelo amplo acesso à informação e pela rápida circulação dessa informação. Atualmente, os leitores que convivem mais de perto com computadores, estão acostumados com uma leitura que não é dada como pronta e acabada, mas uma leitura fluida, da qual ele participa de sua construção ao acessar *hiperlinks* e estabelecer conexões em tempo real, instantaneamente. É o leitor que Bandeira (2017) irá chamar de “leitor-múltiplo”, um leitor ativo e cooperativo. Esse leitor é o mesmo que Eco (1986) considera como “leitor-modelo”:

O leitor-modelo de uma história não é o leitor empírico. O leitor empírico é você, eu, todos nós, quando lemos um texto. Os leitores empíricos podem ler de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto [...] Leitor-modelo [...] é uma espécie de tipo ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar [...] é alguém que está ansioso para jogar [...] (ECO, 1986, p. 14- 15).

Para o autor conceitos como do leitor-modelo “devem ser entendidos como tipos de estratégia textual. Os hipertextos preveem uma espécie de leitor-modelo que se apossa das estratégias ali expostas e coopere textualmente de modo a construir infinitos textos (BANDEIRA, 2017). Assim, crianças e adolescentes internautas produzem suas escrituras a cada navegar. De um site a outro, vários links são solicitados e, mesmo que não haja nenhuma ligação de sentido entre eles, esses alunos tecem seus hipertextos dando-lhes o sentido necessário naquele momento: esse é o papel do leitor-múltiplo.

Ao considerarmos essas novas práticas de leitura amplia-se a dimensão de letramento, para multiletramentos. Temos uma multiplicidade de linguagens nos textos (**impresos, digitais, em mídias audiovisuais**), **são os textos multimodais, que circulam em uma vasta diversidade cultural. Para compreendermos melhor**

**essa dimensão** buscamos nos estudos de Roxane Rojo (2013) a definição que a autora constrói para o termo multiletramentos:

O conceito de multiletramentos busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significado. (ROJO, 2013, p. 14)

Para a autora, a pandemia mudou a relação das pessoas com o digital, pois o computador e a internet passaram a ser o principal meio de comunicação à distância, se tornando comum a realização de “lives” tanto para o estudo, trabalho ou entretenimento, levando a uma disseminação cada vez maior das linguagens multimodais e dos multiletramentos (ROJO, 2020).

A pesquisadora Ana Elisa Ribeiro em um ensaio intitulado *Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade* sobre uma palestra realizada em uma aula aberta na UFMG, em 2020, nos mostra um panorama interessante sobre o uso das tecnologias digitais no atual contexto escolar em relação ao que tínhamos antes da inserção do ensino remoto. Como ressalta a autora:

Sempre com as vistas no par educação & tecnologias digitais, tendemos a um pareamento assim: antes da pandemia, alguns de nós, docentes, fazíamos usos tímidos, preliminares ou incipientes das TDIC; durante a pandemia, fomos obrigados a usos radicais, compulsórios e abruptos dessas tecnologias, geralmente empregando recursos mais variados e mais abrangentes do que antes conhecíamos ou usávamos, ainda que nossas práticas pedagógicas e aulas possam ainda ser muito semelhantes às das atividades presenciais; como a experiência com tecnologias durante a pandemia não é e não será tão breve assim, esses usos radicais podem se tornar aprendizagens para todos/as, inclusive os/as mais avessos/as, transformando-se em uma espécie de legado que talvez nos faça ser, então, donos/as de uma nova experiência, e nos leve a repensar nossas práticas de antes, mesclando-as a novos imaginários e universos de docência, com TDIC, ainda que mais ponderadamente. (RIBEIRO, 2021, p. 9).

Diante disso, observamos que apesar dos muitos desafios enfrentados a intensificação dos usos das TDIC com a pandemia e o ensino remoto, principalmente devido à escassez e precariedade das estruturas, desigualdades de acesso, falta de conhecimento dos pais e em muitos casos despreparo dos professores, avançamos no contato com as tecnologias digitais, o que nos permitiu uma maior aproximação com a vivência do *letramento digital e dos multiletramentos*. Consideramos esse avanço tímido e abrupto, porém ele é o caminho para pensarmos em experiências mais democráticas e plurais do acesso às tecnologias digitais e da apropriação/construção do conhecimento em ambientes virtuais.

### **Considerações finais**

Ao refletirmos sobre letramentos na contemporaneidade observamos a necessidade de considerarmos a relevância das tecnologias digitais em nosso cotidiano cujo uso é fruto de demandas sociais e do grande investimento no desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): rede de computadores, telefonia móvel, banda larga data show, entre outros. Estamos diante de um novo letramento digital, que não é o mesmo de duas décadas atrás: um letramento que se utiliza das novas tecnologias, que embora esteja vinculado ao uso social da fala e da escrita, muitas vezes não considera os contextos sociais e culturais.

Observamos ainda que as tecnologias digitais são recursos de aprendizagem atrativos, além de imprescindíveis para a formação de um cidadão letrado. Porém, para que elas estejam cada vez mais presentes de forma eficiente é fundamental que os professores se preparem para utilizar esses recursos tanto de maneira desembaraçosa fisicamente quanto criativamente no planejamento e desenvolvimento de atividades que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

Constatamos que para o ensino remoto nas escolas públicas tivemos muitos desafios quanto ao uso das tecnologias digitais: falta de dispositivos; ausência de conexão com a Internet;

despreparo dos professores; falta de conhecimento e de disponibilidade dos pais para auxiliar nas atividades; residência dos alunos em regiões remotas e isoladas; vulnerabilidade social (incluindo o aumento da fome com a falta da merenda escolar). Por outro lado, verificou-se uma aproximação dos alunos e professores com as tecnologias digitais como recurso de ensino-aprendizagem.

## Referências

BANDEIRA, D.P. **Do letramento digital aos multiletramentos: reflexões sobre a ampliação de um conceito.** Via Litterae, Anápolis, v. 9, n. 1, p. 82-94 • jan./jun. 2017.

BUCKINGHAM, D. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). **A educação em tempos de pandemia do COVID-19 (Informe COVID-19).** Santiago, 2020. Disponível em [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf). Acesso em 15 jun. de 2022.

ECO, U. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3.ª ed. UFMG: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2005.

PINHEIRO, P. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 355 - 369.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>.

MACAYA, J. F. M; JEIRESSATI, T. Continuidade do ensino na pandemia COVID-19: o uso de TIC em escolas públicas brasileiras. In: **Educação e tecnologias digitais** [livro eletrônico]: desafios e estratégias para a continuidade da aprendizagem em tempos de COVID-19 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. — 1. ed. — São Paulo, SP: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

MIRANDA, M. D. L; MELO, P.G.G; SILVA, S.L.C. Letramento digital: em tempos de ensino remoto, uma necessidade cada vez mais atual. In: **XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, 2020.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, nº. 1, 2021.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia / organização Ana Elisa Ribeiro, Pollyanna de Mattos Moura Vecchio. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ Conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus** [e-book]. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em 20 out. 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA NO DC-GOEM E NA BNCC DO ENSINO MÉDIO

Eliane Arcanjo de Sousa Mesquita (PPGEDUC/UFCat)  
Mariana Batista do Nascimento Silva (PPGEDUC/UFCat)

### Introdução

O artigo discute como as concepções de leitura são apresentadas nas orientações curriculares propostas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular e no DC-GOEM (Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio) para os estudantes desta etapa.

Predende-se que a base Nacional Comum Curricular seja uma “referência para que os sistemas de ensino elaborem seus currículos” (BNCC, 2016, p.25), com foco “em superar a fragmentação das políticas públicas [...]” (p.28), a fim de reduzir as desigualdades educacionais, pois o currículo é “um objeto socioeducacional que se configura nas ações de conceber, selecionar, produzir, organizar “[...] saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando a formação do aluno [...]” (MACEDO, 2012, p.24).

Sabendo-se que as contribuições feitas na elaboração dos currículos afetam diretamente a prática docente, aqui abordamos partes específicas referentes a prática da leitura nos dois documentos, os quais por serem de caráter normativo infere na preparação do aluno para ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho, espaços em que a leitura estará presente.

As discussões que apresentaremos se dão a partir da leitura da BNCC - Base Nacional Comum Curricular e do DC-GOEM (Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio), observando as contribuições referentes a prática da leitura na etapa ensino médio.

## Os documentos curriculares

As novas propostas para o ensino médio descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) expõem a necessidade do docente romper as barreiras do livro didático, e buscar acessos para que seu aluno tenha a oportunidade de trabalhar a literatura, ou textos atuais e até mesmo de outras linguagens para que estes recebam a oportunidade de se transformarem em leitores que conheçam a leitura como direito e também como instrumento de empoderamento social.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...] Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. (CANDIDO, 2011, p.176)

### *A BNCC - Base Nacional Comum Curricular*

A BNCC traz orientações para os componentes curriculares das etapas de ensino infantil, fundamental e médio, as quais formam a educação básica. É um documento parametrizador cuja é finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino com abrangência nacional.

Ao abordar o tratamento de práticas leitoras, reconstrução e reflexão sobre o ato de ler e as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana a Base Nacional Comum Curricular.

### *O DC-GOEM (Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio)*

O DC-GOEM segue as abordagens propostas na BNCC com o objetivo de criar condições para a aprendizagem de algumas

habilidades expostas no tratamento da prática leitora que diz respeito à reconstrução e à reflexão, prevendo uma progressão das aprendizagens que se dá com a ampliação das discussões e que pode ser feita a partir dos próprios conteúdos tematizados.

O DC–GOEM tem como marcos legais que o balizam: a Lei 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como as alterações inseridas pela Lei 13.415, de 2017 - a Lei do Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pela Resolução n. 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 21 de novembro de 2018; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio, Resolução CNE/CP nº 4, de 17/12/2018; os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Portaria nº 1.432, de 28/12/2018; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular e o funcionamento da Educação Profissional Técnica; entre outros documentos consolidados pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

### **Discussão das Concepções de Leitura para o Ensino Médio**

Ambos os documentos analisados apresentam propostas para atender as diversidades das nossas juventudes e a necessidade iminente de melhorar a aprendizagem dos alunos, numa perspectiva cujo foco está na formação integral e integrada dos jovens. Com propostas para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os preparem para enfrentar os desafios pessoais, profissionais e sociais.

A leitura da BNCC e do DC–GOEM possibilita a compreensão da necessidade de desenvolver nos estudantes uma força impulsora que os leve a atingirem seus objetivos no seu momento atual e em seu futuro, reconhecendo que, frente as mudanças do mundo atual é necessário que o jovem saiba antecipar ações, planejar o futuro, compreender sua identidade e lugar que

ocupa no mundo, ser protagonista, reassignificando os elementos da sua educação.

A leitura envolve a interação entre leitor e espectador com os textos escritos, orais, ou em movimento e som. O processo interativo é dialógico e a recepção não é passiva, pois as habilidades visam desenvolver um olhar global sobre a autonomia e criticidade dos estudantes, propondo a leitura como necessidade universal.

a leitura se constitui como necessidade universal: Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Nesta perspectiva, cabe à escola viabilizar o acesso à leitura tão necessária para reforçar e melhorar a aprendizagem dos estudantes, pois o modelo tradicional de incentivo à leitura, não se apresenta mais de forma eficiente e não consegue mais despertar nos jovens o interesse em se colocar como leitor ou espectador de outro leitor. No entanto, percebe-se que a sociedade capitalista e “imediatista” não considera a atividade de leitura como prioridade cultural, dificultando até mesmo o acesso dos estudantes na busca e aquisição de material necessário para suas leituras formativas.

Muitas vezes cabe unicamente ao professor a atitude de despertar no aluno o interesse pelas práticas de leitura, sendo o docente o protagonista nas orientações curriculares apresentadas ao estudante para que ambos possam realizar o processo de ensino e aprendizagem no contexto em que estão inseridos.

O ensino da língua portuguesa está centrado na leitura e, segundo Souza e Baptista (2017, p. 183), “Entender a linguagem como interação social é um aspecto positivo do 4º documento norteador da BNCC, todavia, é necessário garantir que na prática escolar e no trabalho diário, essa concepção seja de fato aplicada ao ensino”. A partir das questões apontadas por Souza e Baptista (2017), que associa a linguagem verbal com o ensino de língua portuguesa com foco na leitura, reflexão e produção textual, na

análise tanto da BNCC quanto da DC-GOEM, é visível em uma prévia leitura que a quantidade de gêneros (leitura) obrigatórios que são abordados faz surgir mais um problema e não uma solução para o ensino de linguagens.

Ao analisar as habilidades que se espera dos estudantes a cada ano, o pensamento predominante que fica é que as escolas precisam adequar suas propostas pedagógicas, envolvendo toda a comunidade escolar. Isso porque as atividades de leitura não podem mais serem tidas apenas como prática dos professores de língua portuguesa deixando claro para todos, que o trabalho em torno da leitura é papel de toda a comunidade escolar. Todas as áreas do conhecimento do ensino médio e devem estar entrelaçadas neste processo de desenvolver as competências específicas de linguagens e suas tecnologias definidas tanto na BNCC quanto no DC-GOEM.

Nos referidos documentos, as orientações acerca dos procedimentos para com a leitura na escola, visam ampliar o repertório de possibilidades na aprendizagem no Ensino Médio apresentando cinco campos de atuação social.

Os campos de atuação, para o desenvolvimento da prática de leitura nos currículos abordados, apontam vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalismo midiático, vida pública e atividades artísticas com foco na formação integral dos jovens estudantes.

Vale ressaltar o que já é estabelecido na BNCC, que o estudante necessita vivenciar de maneira efetiva as práticas de linguagens referentes aos seus campos de atuação social; é preciso que o estudante tenha a oportunidade de vivenciar sua aprendizagem, tornando a mesma significativa, aliando seus conhecimentos com a sua realidade de vida.

Ambos os documentos expõem a necessidade de criar escolas de Ensino Médio que fortaleçam as atividades de protagonismo com foco real na participação nas discussões argumentativas, formulações de ideias, avaliação de propostas e tomadas de decisões dentro da ética e pensadas para o bem comum, sempre respeitando a diversidade cultural.

Para se alcançar o sucesso nesta proposta se faz necessário superar a fragmentação disciplinar do conhecimento que vem sendo abordada ao longo dos anos pelos docentes que atuam no ensino médio, pois estes precisam cumprir a função social da leitura no contexto atual, com o uso da tecnologia e da internet.

Diversos estudiosos definem as práticas de leituras como destaque no processo de ensino e aprendizagem, visto ser a leitura a condutora de valores culturais preconizados pelas sociedades ao longo do tempo nas obras literárias, pois segundo Paulo Freire (1989) “é através do domínio da leitura que o homem se sente autônomo e capaz de contribuir para uma sociedade cada vez mais justa, sem explorados e exploradores”. Freire ainda aponta que:

Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se pendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem um e nem outra. (FREIRE, 1989, p.19)

É necessário citar que a Base Nacional Comum Curricular enfatiza a importância das práticas que estimulem a competência leitora dos alunos, citando objetivos, habilidades e competências com foco em direcionar a leitura seguindo os interesses dos estudantes, mas com foco em valorizar a literatura como potencial transformador no cotidiano pedagógico. Mais que isso, é preciso que o documento aponte a necessidade de formação para a leitura crítica, o que não ocorre de fato. Apenas em um momento vemos a referência explícita a referência ao ensino crítico de leitura no DC-Goem:

Busca-se a leitura crítica, inclusive da legislação trabalhista vigente, bem como sua contextualização com o mercado de trabalho local, nacional e global, para desenvolver uma percepção de conceitos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tais como alienação, valor de troca e uso, exploração, visando a um posicionamento diante da fragmentação e intensificação das jornadas de trabalho. (GOIÁS, 2018, p.457)

Ao analisar a leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC Amorim e Souto encontram uma ausência de aprofundamento na orientação sobre o letramento literário, mais que isso há uma ausência de formação crítica do leitor. Os autores afirmam que:

a BNCC pode facilitar a construção de um ambiente desfavorável para a efetivação de um aprendizado que se faça importante na vida dos estudantes, visto que seus componentes curriculares são exaustivos e pouco explícitos para uma leitura que lide com posturas mais ideológicas de letramento. (AMORIM; SOUTO;

Desta forma, este é um ponto de deve ser analisado mais amplamente nos dois documentos, tendo em vista que eles têm grande influência neoliberal que levam a focarem em práticas voltadas para o mercado de trabalho de massa.

Ainda, o “Novo Ensino Médio”, proposto nestes documentos está focado no protagonismo do estudante. Este protagonismo é que vai se traduzir na escola pelo “Projeto de Vida” do aluno, e este não possui apenas a função de pensar sua trajetória profissional. Nesta etapa de ensino, o projeto de vida é a base para o autoconhecimento, propondo ao aluno refletir acerca de sua relação para com os outros alunos e com o mundo. Para que o estudante alce sucesso na reflexão acerca do seu projeto de vida, faz se importante que o mesmo tenha referenciais de leitura significativos, pois estes, lhe apresentará visões diferentes e pertinentes ao contexto onde o mesmo está inserido.

Os textos literários quando abordados de forma adequada facilita sua compreensão e favorece o ensinamento pretendido com ele. Ressalto mais uma vez que a proposta dos currículos citados neste texto aponta o uso da literatura que acrescenta para o leitor o conhecimento e possibilita o protagonismo e o empoderamento social necessários a fim de que o estudante exerça sua cidadania de forma consciente e atuante.

Pensar nas propostas de competências descritas, tanto na BNCC - Base Nacional Comum Curricular, quanto no DC-GOEM – Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio, que o

estudante precisa desenvolver, leva ao ponto que este estudante não conseguirá a proficiência sem a questão da leitura que amplie seus horizontes para além de seu ambiente de convivência, reforçando seu relacionamento com os direcionamentos de seu professor. A leitura tem um papel fundamental no processo de formação do aluno no Novo Ensino Médio citado nos currículos aqui abordados.

### **Considerações finais**

A análise de concepções de leitura para o ensino médio apresentadas na BNCC - Base Nacional Comum Curricular e no DC-GOEM – Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio oportuniza ao leitor refletir sobre a proposta de leitura de ambos os documentos, sendo que o docente tem a árdua missão de apresentar a leitura em suportes diversos e de gêneros diversos. Além disto, o ensino de leitura precisa inserir os alunos em contextos de práticas de leitura. Para tanto, a atividade de leitura proposta ao estudante precisa estar situada dentro do seu contexto real, sem a premissa de leitura autoritária, não pela obrigatoriedade e sim pelo prazer de explorar algo novo, instigante.

Os docentes têm o desafio de formar alunos leitores capazes de alcançar um trabalho mais efetivo com a leitura, de maneira que estes possam atuar no cotidiano, na vida de maneira crítica e analítica.

Em detrimento das propostas de desenvolvimento de leitura descrito nos documentos abordados, é importante nesta breve análise destacar que os avanços não serão obtidos apenas apontando diretrizes, mas, sim, em conjunto com um trabalho de formação para atender as condições do docente e do discente no contexto atual, com propostas que valorize e incentive a ambos na busca por metodologias com foco nas práticas de leitura por parte dos alunos do Ensino Médio, pois o aluno leitor irá olhar para um texto de uma maneira muito mais dirigida, no sentido de entender os argumentos, como estes foram construídos e quais os propósitos destes.

O estudante leitor pensado nestes documentos terá a capacidade de analisar um texto a partir de elementos persuasivos, vai olhar de forma mais crítica o contexto social, político e seu mundo será mais amplo.

## Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, p. 98-121, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_e\\_mbaixa\\_site\\_110518.pdf/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_e_mbaixa_site_110518.pdf/) Acesso em 17/09/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. (volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006).

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989.

GOIÁS, **Documento Curricular para o Estado de Goiás** – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Goiás: Conselho Estadual de Educação, 2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA, Felipe. BAPTISTA, Felipe. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências** ISSN 1984-3879, SABERES, Natal RN, v. 1, n. 17, dezembro, 2017, 177-186



## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

**Alessandra Aparecida da Silva:** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Tem Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação para Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pós-Graduação em Alfabetização e Educação Infantil pela Faculdade do Vale do Juruena (AJES). Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Nova Canaã do Norte-MT.

E-mail: alesandrasv@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0727605438083313>

**Beatriz Fernanda Carreira:** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista de Apoio Pedagógico no Programa de Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (Afin). Bolsista de Monitoria Especial na Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento à Educação Especial (Depae). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Pedagogia.

E-mail: beatrizcarreira@discente.ufcat.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7666143909972807>

**Eliane Arcanjo de Sousa Mesquita:** Mestranda em Educação na Universidade Federal de Catalão -UFCAT, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional, pela FAEL – Faculdade de Educação da Lapa. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, Graduada em Letras - Inglês pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto, SP. Atualmente trabalha como Professora PIV do Estado de Goiás, lotada na Coordenação Regional de Educação - Catalão GO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em atividades de tutoria pedagógica, ensino

em EAD e linguagens e suas tecnologias. Possui formação complementar nas áreas de: A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Inglesa; Inglês; Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia; Formação ao Mundo do Trabalho; Gestão Escolar para Equidade: Desafios da Tutoria Educacional; Tutoria Educacional em EAD.

Email: [eliane.arcanjo@discente.ufcat.edu.br](mailto:eliane.arcanjo@discente.ufcat.edu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3042645133431467>

**Kênia Mara da Costa Jacob Silva:** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (CAC). Licenciatura Plena em Formação Pedagógica pelo Instituto de Educação Superior de Samambaia-(IESA). Especialização em Linguística Aplicada: Fundamentos e Perspectivas para o Ensino pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Graduação em Língua Portuguesa - Universidade Salgado de Oliveira. Professora na Rede Municipal de Catalão-Go E-mail: [professorakeniamara@gmail.com](mailto:professorakeniamara@gmail.com)  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2483062975377771>

**Leonardo Oliveira Costa:** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT), especificamente na linha de Pesquisa "Leitura, Educação e Ensino de Língua materna e Ciências da Natureza". Bacharel em Química pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (2020) e licenciado em Química pela Universidade de Uberaba - UNIUBE/Polo Uberlândia (2021). Técnico de Nível Médio em Química pelo SENAI/Catalão (2021). Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano, Polo Avançado Urutaí (2022). Atualmente, participa do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC).

Email: [leonardo.oliveirac1@gmail.com](mailto:leonardo.oliveirac1@gmail.com)

Lates: <http://lattes.cnpq.br/2258199641826687>

**Maria Paulina de Assis:** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão. Atua em ensino, pesquisa e extensão com os seguintes temas: TDIC, ambientes virtuais de aprendizagem-AVA, ferramentas colaborativas, letramento digital, inclusão digital e educação popular.

E-mail: [http://lattes.cnpq.br/4485503129493289](mailto:hpaulina@ufcat.edu.br);

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4485503129493289>

**Maria Zenaide Alves:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003), mestrado em Europeu em Ciências Sociais e Educacionais pela Universidade do Porto (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013) com estágio sanduiche na Columbia University, Pós-Doutorado em Educação pela UFPI (2023). Atualmente é professora professor titular da Universidade Federal de Catalão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação popular, atuando principalmente nos seguintes temas: juventudes, projetos de vida, migração, formação de professores, educação do campo, juventude rural.

E-mail: [zenpiaui@ufcat.edu.br](mailto:zenpiaui@ufcat.edu.br);

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3909032857907662>;

**Mariana Batista do Nascimento Silva (organizadora):** Doutora em Educação, Doutorando em Estudos Linguísticos, Mestre em Letras, Graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Catalão (UFCat). Pesquisa Letramentos; História da Educação; Políticas de leitura e de formação docente.

E-mail: [marianabatista@ufcat.edu.br](mailto:marianabatista@ufcat.edu.br); [marianabatista@ufu.br](mailto:marianabatista@ufu.br)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9915220644445586>;

**Pedro Augusto Amorim Franco:** Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCat), especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Sul D'América, graduado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como bibliotecário/documentalista na Universidade Federal de Goiás.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5626760852768561>

**Rayssa Dayanne de Souza da Costa:** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT), Graduação em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (2021), Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Catalão (UFCat). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID(2018-2019), no subprojeto de Letras Português, intitulado "Práticas de leitura e reescrita do texto literário". Foi bolsista em dois projetos do programa Residência Pedagógica, atuando na modalidade Residente, vinculado ao projeto/subprojeto UFG - Língua Portuguesa. No primeiro projeto foi trabalhado "Os gêneros digitais contemporâneos e aspectos linguísticos da língua portuguesa" (2019-2020), e no segundo, o "Ensino de léxico na educação básica: construindo competências de usos da língua portuguesa". (2020-2021).

E-mail: [rayssadayanne84@gmail.com](mailto:rayssadayanne84@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0018297270330336>

**Simara Maria Tavares Nunes:** Doutora em Ciências (2003) - Área de Concentração Química - pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, na área de Ensino de Química, atuando na Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências da Natureza e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC). Vice-Líder/Fundadora do Grupo de

Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC/UFG. Atua principalmente com projetos de Pesquisa e Extensão nos seguintes temas: Formação inicial e continuada de Professores, Educação do Campo, Abordagens CTS/CTSA, Educação Ambiental, Divulgação Científica e o papel da extensão na formação inicial e continuada de professores.

E-mail: [simara\\_nunes@ufcat.edu.br](mailto:simara_nunes@ufcat.edu.br);

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775966589667074>;

**Viviane de Oliveira Cândido Gonçalves:** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) na linha 3: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Graduada em Letras-Português- Inglês, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá (1994). Especialização em Psicopedagogia ( Faculdades Integradas de Jacarepaguá- 2007) . Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013). Possui experiência nas áreas de: docência no ensino de Língua Portuguesa no Estado de Goiás, professora PIV do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação, atuei como Gestora Educacional (2009 a 2015). Atualmente trabalho como Tutora Educacional, lotada na Coordenação Regional de Educação - Catalão GO.

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

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9896236229677439>

**Wedla Pires de Souza:** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) na Linha 3: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Participou como tutora do curso Tutoria Entre Pares: juntos aprendendo a estudar Matemática (TEP-Mat) oferecido pela Coordenação de Políticas de Permanência (CPP) da UFCAT. Possui Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É bacharel em Física Médica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

(PUCRS), possui experiência nas áreas de: docência no ensino de Física na Secretaria de Estado de Educação do estado de Goiás na (SEDUC GO). Possui Pós-Graduação Lato Sensu em Docência Universitária pelo Centro Universitário Araguaia (UniAraguaia) e Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologias Online: Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais pelo UniAraguaia. Participa do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC) da UFCAT. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg).

E-mail: wedlafis@gmail.com;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9781561600051638>;

**Wender Faleiro:** Pós-doutor em Educação pela PUC-GO, ênfase em Educação do Campo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente é professor da Universidade Federal de Catalão (UFCat) na Faculdade de Educação (curso de Educação do Campo e Mestrado em Educação – PPGEDUC), atuando também como coordenador de curso e vice-diretor da Faculdade de Educação. Se dedica aos estudos da Educação Popular - ênfase na Educação do Campo, Ensino de Ciências da Natureza, e Formação de Professores/as sob a perspectiva histórica, sociológica e pedagógica.

E-mail: [wender.faleiro@gmail.com](mailto:wender.faleiro@gmail.com)/ [wender.faleiro@ufcat.edu.br](mailto:wender.faleiro@ufcat.edu.br);

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2540729402102453>;

**Weverton Oliveira da Silva Libanio:** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (PPGEDUC/UFCAT), graduado em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano (IFGOIANO), foi bolsista do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Pedagogia. Professor da rede municipal de Rio Quente.

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

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7172336784704571>

**Yuri Pereira de Amorim (organizador):** Doutorando em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Catalão. Mestre em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. Graduado em Letras com habilitação em Português pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura infantil e juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura com temática LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queers*, Intersexuais, Pansexuais, Não-binários e mais), identidade e diferença, luto simbólico e luto não reconhecido.

E-mail: [yuriamorim123@hotmail.com](mailto:yuriamorim123@hotmail.com)

**Zuleide Aparecida Julião Barbosa:** Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG - 1999). Licenciatura em Pedagogia - pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (2021). Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Montes Belos (2011). Professora da Rede Municipal de Ensino de Ipameri - Goiás.

Email: [zuzujuliao@gmail.com](mailto:zuzujuliao@gmail.com)

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4861414595195293>

No livro "Letramento e políticas públicas de leitura: ensaios", diferentes pesquisadores propõem discutir a situação atual da leitura e da escrita no cenário nacional e sua relação com as políticas e práticas de leitura e escrita, especialmente analisando o significado do termo letramento, as políticas para a promoção da leitura e escrita no país, o letramento literário e outros letramentos possíveis no espaço escolar.

Pedro & João Editores



[pedrojoaoeditores.com.br](http://pedrojoaoeditores.com.br)

ISBN 978-65-785-0934-0



9 786528 509340 >