

# **ENTRE PALAVRAS, IMAGENS E NÚMEROS:** **Perspectivas sobre (multi)letramentos**

Organizadores:  
**Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**  
**Marcelo de Miranda Lacerda**

**Entre palavras,  
imagens e números:  
perspectivas sobre (multi)letramentos**

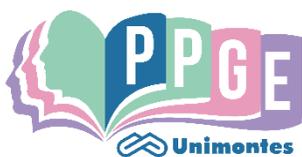


**Pedro & João**  
editores



**Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro  
Marcelo de Miranda Lacerda  
(Organizadores)**

**Entre palavras,  
imagens e números:  
perspectivas sobre (multi)letramentos**



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.

---

**Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro; Marcelo de Miranda Lacerda [Orgs.]**

**Entre palavras, imagens e números: perspectivas sobre (multi)letramentos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 215p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0244-0 [Impresso]**  
**978-65-265-0245-7 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526502457**

1. Palavras. 2. Imagens. 3. Números. 4. Tecnologias. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Revisão:** Marina Haber de Figueiredo e Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

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

Artigos submetidos a pareceristas ad hoc (duplo cego)

**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

## Sumário

	<b>Apresentação</b>	7
	Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro Marcelo de Miranda Lacerda	
<b>1</b>	<b>Desenvolvimento de Letramento Visual: a experiência de uma disciplina em curso de Letras e implicações para a Educação Básica</b>	13
	Renato Caixeta da Silva	
<b>2</b>	<b>Fome de poesia: práticas de letramento literário na educação de jovens e adultos no Ensino Fundamental</b>	35
	Márcia Matos Barbosa Antonia Sueli da Silva Gomes	
<b>3</b>	<b>Leitura e Tecnologias Digitais: entre práticas e representações de professoras aposentadas</b>	63
	Antônio Durães de Oliveira Neto Geisa Magela Veloso	
<b>4</b>	<b>O gênero <i>draw my life</i> e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem: uma revisão de literatura</b>	89
	Maria Fernanda Santos César Fábia Magali Santos Vieira	
<b>5</b>	<b>Letramento entre línguas: a voz de educadoras inseridas em programas bilíngues Português/Inglês</b>	119
	Elisângela Marques Peixoto e Souza Cláudia Aparecida Ferreira Machado	

<b>6</b>	<b>Multiletramentos no processo de reflexão identitária na escrita multimodal</b>	<b>143</b>
	Ana Patrícia Sá Martins Aniele Carvalho de Araújo	
<b>7</b>	<b>Saberes em relação na formação do professor que ensina Matemática: apontamentos sobre o modelo TPACK</b>	<b>161</b>
	Vera Lúcia de Oliveira Freitas Ruas Josué Antunes de Macêdo Edson Crisostomo	
<b>8</b>	<b>Elas e os números: a presença de mulheres na Matemática no Ensino Superior</b>	<b>181</b>
	Dione Alves de Almeida Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida Mônica Maria Teixeira Amorim	
	<b>A organizadora e o organizador</b>	<b>201</b>
	<b>As autoras e os autores</b>	<b>203</b>
	<b>Índice remissivo</b>	<b>213</b>

## Apresentação

[...] o poema não é a soma de um plural de significados, mas sim um lugar de disseminação dos significados (LOPES, 1999, p. 133).

Há algum tempo, os lugares de disseminação de significados eram sempre verbais. Ler, escrever e realizar operações aritméticas básicas pareciam suficientes para explorar as possibilidades da vida de então. Hoje, os lugares de significação tornaram-se multissemióticos e os letramentos da letra e das operações básicas já não respondem às necessidades e anseios da vida cotidiana.

Na chamada era da informação e da tecnologia digital os modos de interação e de produção de sentidos transformaram-se drasticamente. Novos recursos e novos padrões interacionais desdobraram-se em semioses não previstas. Revelaram um mar de possibilidades muito mais profundo e vasto que outrora – e apontaram para a necessidade de ensinar jovens marinheiros a navegar com segurança nessas águas. Por outro lado, nem todas as possibilidades semiológicas atuais derivaram da tecnologia, mas também da revisão de escopo que nos permite compreender números, imagens, cores, acordes, rugas, céu estrelado, expressões faciais, tom de voz etc. como lugares de produção de sentidos.

Com isso, ao lado dos (multi)letramentos<sup>1</sup> considerados pelo Grupo de Nova Londres – como o linguístico, o discursivo, o visual,

---

<sup>1</sup> Rojo (2017, p. 04) define multiletramentos como “práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos –majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc” (ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. *The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, Vol.38 No. 1

o crítico e o multimodal – posicionam-se novos letramentos<sup>2</sup> e novas formas de produzir sentidos que definem os cidadãos de nosso tempo pela pluralidade de saberes. Mas em um mundo estruturado por sistemas de privilégios, enquanto alguns se apropriam desses saberes pela amplitude de suas vivências, outros dependerão quase que exclusivamente da escola ou da universidade para exercerem reflexões e práticas que foram cerceadas pelos contextos de vida. Ao considerar que alguns se letram para além da escola, não intencionamos desmerecer essa importante agência de letramento – visto que mesmo aqueles com vivências alargadas precisarão dela para exercerem reflexão crítica sobre os fatos – mas amplificamos a sua função na vida e formação daqueles que dependem sobretudo dela para expandirem vivências e saberes.

A partir dessas reflexões, o objetivo desta obra é reunir artigos que apresentem contribuições teóricas ou aplicadas à compreensão dos sujeitos e das práticas multiletradas que os constituem, projetando o fazer educativo como uma rede multissemiótica de fios que se entrecruzam na formulação de propostas que encarnam o desafio de formar o humano.

Nesse intento, no primeiro artigo, intitulado *Desenvolvimento de Letramento Visual: a experiência de uma disciplina em um curso de Letras e implicações para a Educação Básica*, Renato Caixeta da Silva apresenta a disciplina *Leitura de Imagens*, oferecida no curso de Bacharelado em Letras com ênfase em Tecnologias da Edição do CEFET-MG para discutir o letramento visual como um saber

---

jan-jul2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219/23261>. Acesso: set. 2022).

<sup>2</sup> Rojo (2017, p. 04) define os chamados novos letramentos “como um subconjunto dos multiletramentos, definido, segundo Lankshear e Knobel (2007), pela ‘nova’ tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente. O que define fundamentalmente os novos letramentos, segundo os autores, é um novo “ethos”, isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade” (Referência na nota anterior).

contemporâneo que produz sentidos para além da linguagem verbal. Considerando este letramento como uma das práticas de letramentos do mundo contemporâneo, com suas demandas e tecnologias, o autor defende a necessidade de professores das mais diversas disciplinas explorarem “imagens de maneira a irem além do caráter decorativo que elas têm no meio educacional”, ultrapassando posturas “intuitivas ou apenas de cunho apreciativo e estético”. Com isso, espera-se desenvolver uma consciência crítica do papel que as imagens e o aparato visual desempenham no processo de significação e de construção da realidade.

No segundo capítulo, *Fome de poesia: uma proposta de letramento literário para a educação de jovens e adultos*, Márcia Matos Barbosa e Antonia Sueli Silva Gomes relatam uma experiência desenvolvida numa escola pública de Fortaleza em que, por meio de uma Proposta de Sequência Básica Poética, utilizam-se da literatura como aliada para o estudo aprofundado da linguagem e de aspectos da vida, com vista à resistência. O que se propõe não é “a utilização da poesia como salvadora social, mas como um instrumento que pode nortear mudanças de atitude na defesa dos problemas cotidianos para a superação da opressão e da submissão de luta de classe”. As autoras concluem que o trabalho foi “incentivador para continuarmos acreditando no potencial de nossos alunos marginalizados, mas não condenados a uma vida sem espanto. É a expressão do ‘não’ à violência diária, do admirar-se por serem capazes de ver o mundo através da poesia”.

No terceiro capítulo, *Leitura e tecnologias digitais: entre práticas e representações de professoras aposentadas*, Antônio Durães de Oliveira Neto e Geisa Veloso Magela discutem a relação de professoras aposentadas com aparatos eletrônicos, especificamente, como a leitura se processa por intermédio dos meios digitais, explorando práticas, gostos e eventuais resistências das participantes. Por meio da Teoria da Representação Social e da aplicação de questionários, os autores, após discutirem a leitura numa perspectiva história que a contextualiza frente ao advento tecnológico, concluem que para os participantes da pesquisa “a leitura realizada a partir de

suportes digitais é vista de uma forma positiva [...], apesar de promover leituras fragmentadas e superficiais, de cunho informacional e interativo” e que “mesmo havendo uso constante das TDICs, a relação das docentes com o livro de papel permanece”, apontando para a convivência simultânea do impresso e do digital na vida de professoras aposentadas.

O próximo capítulo, intitulado *O gênero draw my life e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem: uma revisão de literatura*, de Maria Fernanda Santos César e Fábila Magali Santos Vieira lança luzes sobre um gênero discursivo digital que tem adentrado à escola com interessantes resultados, o *draw my life*. As autoras empreendem uma revisão de literatura sobre usos escolares do gênero, abarcando trabalhos publicados no período de 2015 a 2020, com vistas a identificar os resultados na esfera da aprendizagem. Por meio desse gênero, os usuários podem descrever suas vidas ou um aspecto temático dela, filmando o processo e transferindo para um vídeo, acompanhado pela narração da história, relacionando distintas linguagens nessa produção. Concluem que o uso do gênero possibilita a superação de práticas tradicionais e a construção da autonomia dos estudantes, tendo sido “perceptível a flexibilidade desse gênero, que se adaptou a níveis de ensino e disciplinas diversas, auxiliando na produção eficiente de conhecimento”.

No quinto capítulo, *Letramento entre línguas: a voz de educadoras inseridas em programas bilíngues Português/Inglês*, Elisângela Marques Peixoto e Souza Cláudia Aparecida Ferreira Machado discutem a educação bilíngue brasileira, especialmente a que ocorre nas escolas particulares que possuem algum tipo de instrução que ocorre em inglês e português. Partindo de uma perspectiva que percebe e critica traços de colonialidade nas relações entre línguas e culturas, as autoras observam que a implementação de programas de educação bilíngue no Brasil não foi pensada, pelo menos a princípio, a partir de preceitos político-educacionais; tampouco contou com a participação de professores na sua estruturação. Para as autoras, “a implementação abraçou as

propostas editoriais na intenção de sanar as demandas mercadológicas de um grupo com privilégios econômicos”. Por fim, concluem que é preciso “refletir sobre as forças tecnocráticas e instrumentais que operam na redução da autonomia do professorado [...]” que acaba sendo “relegado ao papel de executor sem participação criativa”.

No sexto capítulo, intitulado *Multiletramentos no processo de reflexão identitária na escrita multimodal de professores em formação*, da autoria de Ana Patrícia Sá Martins e Aniele Carvalho de Araújo, apresenta-se, por meio de um estudo de caso, a contribuição dos processos de letramentos didático-digital e multimodal para a construção da identidade docente de professores em formação. Para tanto, analisam-se relatos autobiográficos multimodais publicados no e-book *Identidade e Multiletramentos: memória de professores* produzido colaborativamente por estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEM) em projeto de extensão. Entre outras coisas, as autoras observam, nos relatos, a transformação de artefatos digitais, utilizados para outros fins, em *artefatos didático-pedagógicos*, num processo de resignificação que passa a compor a identidade docente. As autoras concluem que “[...] nesse processo contínuo que é a docência, as diversas formas como as linguagens se apresentam(ram) e como (foram) são produzidas, se fizeram necessárias e inevitáveis nas formas de (re)significar seus (re)posicionamentos enquanto (futuras) professoras”.

No penúltimo artigo, *Saberes em relação na formação do professor que ensina Matemática: apontamentos sobre o modelo TPACK*, de Vera Lúcia Ruas, Josué Antunes de Macêdo e Edson Crisóstomo discutem a necessidade de mudança de rota do ensino de Matemática por meio da apresenta de um modelo (TPACK) que possibilita compreender a interrelação de saberes (saber pedagógico, tecnológico e de conteúdo) na formação de professores que ensinam matemática, com destaque para a integração de tecnologia, tendo em vista a necessidade do professor “apropriar-se das transformações aceleradas da sociedade” para “transpô-las para o processo de

ensino e de aprendizagem”. Os autores concluem que investigar o TPACK de um docente permite “explicitar ou desnovelar, num ato reflexivo, os diversos tipos de conhecimentos autênticos que estes profissionais aplicam em suas salas de aula” – aspecto que “geralmente acontece de forma implícita sem a compreensão do que permeia de fato estas práticas”.

Por fim, no último capítulo, que também aborda a Matemática, *Elas e os números: a presença de mulheres na Matemática no Ensino Superior*, Dione Alves de Almeida, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida e Mônica Maria Teixeira Amorim discutem a construção sociocultural do magistério em Matemática no Ensino Superior como um campo eminentemente masculino, com presença e inserção feminina ainda incipientes. Os autores focalizam Instituições de Ensino Superior no Norte de Minas Gerais, região marcada por uma forte cultura patriarcal, para fazer ecoar à vivência e aos desafios das docentes para o ingresso e continuidade do trabalho na universidade. Os autores concluem que houve um “apagamento das conquistas femininas no decorrer da história” e que “prova disso é o fato das contribuições de mulheres matemáticas não aparecerem em livros, preservando uma Matemática construída única e exclusivamente por homens”.

Os capítulos que compõem este livro dão mostras das reflexões e atividades possíveis no campo dos (multi)letramentos na perspectiva da educação, sinalizando que a amplitude das questões convida outras vozes a ecoarem na proposição de questionamentos e ações que qualifiquem o debate e melhorem a vida das pessoas.

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro  
Marcelo de Miranda Lacerda

# **Desenvolvimento de Letramento Visual: a experiência de uma disciplina em curso de Letras e implicações para Educação Básica**

Renato Caixeta da Silva<sup>1</sup>

## **Introdução**

A ideia de uma pedagogia voltada para o desenvolvimento dos multiletramentos tem início na década de 1990, como proposta de um grupo de professores pesquisadores - o Grupo de Nova Londres - que esteve reunido naquela cidade norte-americana. Os membros deste grupo preocupavam-se com o ensino de línguas em específico e o ensino escolar em geral que contemplasse os usos do então já previsto desenvolvimento e domínio da tecnologia digital da comunicação e informação, o domínio da tela (KRESS, 2003) sobre o impresso. Os autores do manifesto (CAZDEN et al, 2021) também demonstravam sua preocupação com as mudanças sociais, a diversidade cultural, os novos conhecimentos necessários para usos da linguagem na contemporaneidade, esta marcada pela tecnologia digital, e mudanças pedagógicas que vislumbravam em decorrência de tudo isso.

Dentro dos letramentos considerados pelos autores – linguístico, discursivo, visual, crítico e multimodal – o letramento visual é tópico específico de discussão neste trabalho. E, além de procurar tornar explícito e inteligível aos leitores o que se entende por letramento visual, apresento uma experiência na qual estou envolvido desde 2012. Trata-se da atuação como docente da

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela PUC-Rio, professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) filiado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagens na mesma instituição. E-mail: rencaixe@yahoo.com.br.

disciplina *Leitura de Imagens*, no curso superior de Bacharelado em Letras do CEFET-MG, com ênfase em Tecnologias da Edição.

Acredito ser esta uma iniciativa que se destaca do que de mais comum encontramos nos currículos dos Cursos de Letras do país. Nestes, as ações ainda se reduzem, especificamente e tradicionalmente, aos estudos da língua, portanto uma parte específica da linguagem humana. Assim, a disciplina *Leitura de Imagens* do Curso de Letras do CEFET-MG pode ser vista como uma ação ousada, o que é defendido por Paiva (2004) com relação aos currículos dos cursos de Letras, promovendo a aproximação entre a formação do profissional de edição e as práticas de letramentos do mundo contemporâneo, com suas tecnologias e demandas. Ao considerar imagens na área de Estudos da Linguagem, vê-se que o curso de Letras aqui mencionado traz para seu seio de ações o estudo e a conscientização a respeito da chamada linguagem não verbal, tendo em vista os objetivos do próprio curso, ou seja, a formação de profissionais da linguagem que possam “desenvolver ferramentas mais adequadas aos processos editoriais, na atualidade” e também “conduzir pesquisas relevantes num cenário em que, juntamente com a tecnologia, as conjunturas econômica política e sociocultural transformam-se aceleradamente” (RIBEIRO, et al., 2010, p. 41). Para tanto, estipulou-se, no projeto de curso, desde o início, a abordagem dos conhecimentos da área:

os estudos linguísticos e literários, em uma perspectiva intersemiótica e interdiscursiva, possibilitam uma abordagem comparada de textos verbais e não-verbais, oriundos dos vários campos da cultura, como a imprensa televisiva e impressa, a literatura, a música, a pintura, mas também de outras disciplinas e campos de saber. (RIBEIRO, et al., 2010, p. 40)

Na proposta do curso aqui apresentada, a disciplina *Leitura de Imagens* está inserida no eixo de Estudos de Linguagens, como

conteúdo obrigatório e carga horária de 45 horas/aula<sup>2</sup>. A disciplina está alocada no quarto período, sem pré-requisitos.

Descrevendo a organização da disciplina mencionada, como o conhecimento a ser ali desenvolvido está distribuído, bem como os propósitos inerentes, procuro, neste texto, apresentar e enfatizar a possibilidade, a emergência e uma possível organização em disciplina que contribua para o desenvolvimento do letramento visual em Cursos de Letras. Acredito que, ao se propor uma disciplina de caráter obrigatório no curso de graduação em questão, adota-se uma postura mais contemporânea que dialoga com os estudos sobre multimodalidade e multiletramentos, tão discutidos e defendidos no meio acadêmico e teórico, pouco mostrado em termos de propostas concretas e práticas pedagógicas condizentes.

Entendo que, ao cumprir o que me proponho neste trabalho, estou divulgando uma proposta e ações a ela pertinentes que podem servir de parâmetro (não modelo), ou inspiração para ações em outros cursos de Letras, como a proposição de disciplinas de caráter obrigatório em reformas curriculares, ou optativas nas propostas de cursos já existentes. Apesar do curso de Letras do CEFET-MG ser um bacharelado que se propõe a formar profissionais da área com vistas aos estudos e ações voltadas para edição, nada impede, e até mesmo é desejável, que essa experiência aqui mostrada seja também presente em cursos de licenciatura. Afinal, professores formados nessa área de Estudos da Linguagem têm como desafio o desenvolvimento dos multiletramentos na Educação Básica, como preconizado no documento mais atual que se tem no Brasil para esse setor: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estipula como competências gerais a serem desenvolvidas durante a Educação Básica, dentre outras:

---

<sup>2</sup> Considero a proposta inicial do Curso, que se encontra em processo de reformulação no momento de escrita deste texto. No novo currículo, a disciplina passará a ter 30 horas/aula, e continua com o caráter de obrigatoriedade e alocada no quarto semestre de curso.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

Por fim, apresento e defendo que a experiência apresentada pode ajudar professores e futuros docentes a se inspirarem para, nas aulas das mais diversas disciplinas, explorar imagens de maneira a irem além do caráter decorativo que elas têm no meio educacional, de uma visão mais intuitiva ou apenas de cunho apreciativo e estético. Entendo ser necessário levar em conta, sim, que a imagem é um modo semiótico amplamente usado pelos seres humanos em diferentes culturas para criar e comunicar significados, com isso, criar discursos. Quero dizer que o desenvolvimento de letramento visual em qualquer nível de escolaridade pode promover a percepção de significados criados, pois com imagens, assim como com palavras, representa-se o mundo em que vivemos e nossa inserção neste mundo, nossas ações, sentimentos, conceitos e simbologias; com elas também estabelecemos relações uns com os outros, usando para isso recursos variados para promover aproximação ou distanciamento entre as pessoas e o que se mostra, pontos de vista; e ainda, com imagens, construímos mensagens em que elas estão presentes com outros modos semióticos (a escrita, a música, ou a fala por exemplo – sobre isso ver KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/1996). Assim, pode-se dizer que estudar os significados criados com imagens é entender discursos que circulam em diferentes esferas sociais.

Não tenho a pretensão de dizer que seria necessário criar uma disciplina de Leitura de Imagens no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Isso seria propor algo distante das possibilidades do chão da escola como vem sendo ainda construído, ou seja, seria

algo difícil na cultura escolar vigente no Brasil e no mundo em geral. Por mais que seja necessário mudar os currículos escolares, ainda não há uma construção no meio e na cultura de modo a acrescentar mais disciplina de maneira compartimentalizada. Ao contrário, o que pretendo é dar aos professores uma visão que lhes permita olhar para imagens em suas aulas com vistas a proporem a seus alunos uma leitura crítica, baseada em conhecimentos específicos relacionados a este modo semiótico, considerando seus elementos, as técnicas visuais, os diferentes significados envolvidos e a inserção das imagens em diferentes gêneros discursivos e em diferentes contextos de atividades humanas. Acredito ser uma possível mudança de postura em sala de aula.

### **Multiletramentos**

O termo “letramento” aparece na produção acadêmica brasileira nos anos de 1980, como mostra Soares (2003), mas é esta autora quem o define melhor, opondo-o ao termo “alfabetização”, mais comumente conhecido na sociedade. Por “alfabetizado”, entende-se o cidadão que domina o código escrito, que sabe ler e escrever, e entender o que lê e o que escreve. Esse sujeito passou pelo processo de aprendizagem da língua escrita, seja na escola regular, seja em outro contexto (família, associação de comunidades, por exemplo). Já “letramento” é o termo que, segundo Soares (2003, p. 18), refere-se ao “resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever”, é uma condição que se adquire a partir da apropriação da escrita. Assim, alguém pode se apropriar da escrita ou de práticas relacionadas à escrita sem necessariamente estar alfabetizado, da mesma maneira que estar alfabetizado não necessariamente garante letramento.

Na década de 1990, quando as explicações de Soares estavam se tornando populares no meio escolar e na academia no Brasil, um grupo de pesquisadores de outros países se reuniu na cidade de Nova Londres (EUA) com o intuito de discutirem sobre a necessidade de o meio escolar trazer para si a responsabilidade de

desenvolvimentos dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. A partir das discussões, o grupo publicou um artigo em defesa de uma pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN et al, 2021). A proposta engloba o letramento mencionado e defendido por Soares, rapidamente apresentado no parágrafo anterior, o que os autores denominam letramento linguístico.

Cazden et al. (2021)<sup>3</sup> defendem a consideração, no processo educacional como um todo, da apropriação dos vários modos semióticos e dos processos de produção de sentido emergentes e enfatizados com o uso das novas tecnologias digitais. Os pesquisadores, de certa maneira, pareciam antever que aquele desenvolvimento tecnológico na área de informação e comunicação exigiria, nos anos vindouros, incluindo a atualidade, cidadãos capazes de lidar com dispositivos tecnológicos diversos, os quais lhes posicionam como detentores de recursos de produção de significados antes restritos a poucas pessoas.

Os autores almejavam “ampliar o entendimento do letramento e do ensino e da aprendizagem do letramento para incluir as relações entre uma multiplicidade de discursos” (CAZDEN, et ali, 2021, p. 13). A proposta do Grupo de Nova Londres leva em conta a multiplicidade de culturas, as várias relações estabelecidas entre elas e seus membros, a conseqüente diversidade de textos produzidos e circulantes, e a necessidade de uma pedagogia que dê conta das “formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia” (CAZDEN, et ali, 2021, p. 13). Nessa proposta, o termo “multiletramentos” pode ser entendido com a condição e apropriação pelos indivíduos e pelas comunidades a que pertencem de diferentes modos semióticos – o linguístico, o visual, a organização espacial, os gestos, sons e músicas - ou seja, a multimodalidade. Inclui-se, nesta ideia, a apropriação e condição

---

<sup>3</sup> Aqui utilizo a tradução feita pela professora Ana Elisa Ribeiro e estudantes do POSLING/CEFET-MG do texto originalmente publicado em 1996. A tradução está disponível gratuitamente em <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em 14/10/2022.

de uso das diferentes tecnologias envolvidas na criação e na recepção desses textos, os quais não são apenas verbais, e sim constituídos por vários modos semióticos: língua, tipografia, imagens, gestos, sons. Muda-se, portanto, a noção de texto, e entende-se que todo texto é multimodal (KRESS, 2003; KRESS, 2010; SILVA, 2021). A pedagogia dos multiletramentos enfatiza a necessidade de relevância dos estudos envolvendo as práticas e conhecimentos para o estudante lidar com a diversidade que se faz presente nas mídias, nas culturas, nos meios de comunicação, conseqüentemente, nos usos da linguagem. Daí, são propostos pelos autores, ao lado do letramento linguístico, o letramento visual, o letramento crítico, o letramento digital e o letramento multimodal. Brevemente, apresento definições destes termos, amplamente trabalhados no meio acadêmico:

- Letramento linguístico: Refere-se ao desenvolvimento de uso competente da língua escrita em práticas de leitura, compreensão e produção de textos, considerando práticas sociais (SOARES, 2008), e segundo Travaglia (2015, p. 160), “envolve uma gama bastante grande de conhecimentos linguísticos ou gramaticais (...) relacionados ao domínio da variedade escrita da língua”.

- Letramento visual: A apropriação das imagens para expressão e compreensão como sujeitos sociais e históricos que somos; envolve as possibilidades de leitura das imagens sob pontos de vista social, histórico, cultural, estético e psicológico; vendo o mundo e pensando sobre ele em diferentes perspectivas (BELMIRO, 2014).

- Letramento digital: Este letramento envolve as práticas sociais de leitura e produção textual (não apenas de língua, mas de diferentes modos semióticos) em meio digital, seja o computador sejam dispositivos móveis. Essas ações (leitura e produção de texto) acontecem em plataformas diversas, redes sociais, com fins pessoais, acadêmicos ou profissionais (RIBEIRO; COSCARELLI, 2014).

- Letramento Crítico: A ideia que subjaz esse letramento rompe com práticas tradicionais de leitura e escrita como decodificação e mera produção textual com ênfase apenas no código linguístico;

envolve, sim, práticas de leitura que levem os cidadãos a refletirem sobre a realidade além do texto em si, tendo postura crítica frente ao que é dito. O uso da linguagem é uma ação que pode transformar a realidade (SANTOS; MOUTINHO, 2020).

- Letramento multimodal: Eventos e práticas de uso da linguagem em que diferentes modos semióticos estão envolvidos, isto é, o linguístico oral ou escrito, o visual, o sonoro, a organização espacial, a expressão corporal (KANITZ; LUZ, 2019); e de maneira sintética, podemos dizer que esse tipo de letramento envolve os demais, se considerarmos que a multimodalidade é a condição natural da comunicação humana (KRESS, 2010), isto é, diferentes modos semióticos estarão envolvidos num ato comunicacional.

O objetivo desse texto me leva a detalhar um pouco mais sobre letramento visual, o que faço a seguir.

## **Letramento Visual**

As imagens fazem parte das vivências humanas desde a Pré-História. O homem das cavernas deixou registros de suas atividades por meio de pinturas rupestres. Já na Antiguidade os utensílios, armas, paredes de construções já tinham em si pinturas e desenhos como maneiras de expressão de informações, sentimentos, identificação, registros de feitos, dentre outros. Na chamada Era Moderna percebemos a valorização das artes e das técnicas, novo apelo estético e avanços tecnológicos para a época, fazendo surgir obras de arte com suma importância até os dias de hoje. O Renascimento trouxe uma revolução nas sociedades da época com a valorização do homem, o reconhecimento e proteção a alguns artistas, e rica produção de obras de artes visuais como a pintura, o desenho e a escultura.

Com o tempo, a evolução tecnológica levou à invenção da máquina fotográfica e pouco mais tarde da máquina de filmar. Eis que surge uma revolução nas possibilidades de produção de imagens. Para Costa (2013), a partir da utilização dessas máquinas, tem-se a divisão entre o que a autora chama de imagens artesanais

(elaboradas e produzidas com utilização de recursos e técnicas trabalhados manualmente) e imagens técnicas (produzidas com auxílio de máquinas – câmera fotográfica e filmadora). A existência das imagens não seria mais dependente de técnicas e produções manualmente executadas, mas poderiam ser produzidas por meio de câmeras, registrando um determinado acontecimento com certa credibilidade, ainda que esse registro possa ser parcial ou enviesado.

Na contemporaneidade, a produção e veiculação de imagens passa por modificações, deixando de ser exclusividade daqueles que detém os meios de produção e reprodução. Não era comum que uma mesma pessoa produzisse uma fotografia, revelasse ela mesma, reproduzisse num jornal ou revista e fizesse tal foto circular. Isso era possível para poucos, e a maioria da população assumia o papel de receptor de imagens que lhe eram mostradas na TV e na mídia impressa. O desenvolvimento da tecnologia digital e sua propagação à população de maneira rápida iniciados na década de 1990 permitiu que o acesso às imagens fosse mais rápido e ampliado. Não muito depois, a tecnologia digital como vivenciamos hoje em dia nos permite produzir imagens, descartá-las facilmente, interferir nas imagens com dizeres, mudar cor, transformar fotografia em desenho, editar fotografias e vídeos, produzir efeitos, e ainda nos permite publicar imagens, fazendo-as circularem para diferentes pessoas, instituições, com diferentes propósitos.

A despeito de todo esse histórico envolvendo a presença de imagens na sociedade e nas interações humanas, bem como o desenvolvimento tecnológico que a cada época muda os produtos e as relações ser humano/ imagem, a língua escrita tem importância maior no meio escolar. Desde sua invenção, a escrita serve ao ser humano para relatos, registros, provas, argumentações, apresentações, expressão artística. A invenção da imprensa e seus produtos são apropriados pelo fazer escolar para ensinar leitura e escrita. Na vida escolar, uma pessoa tem acesso às imagens e elas são utilizadas nas atividades nos anos iniciais. A partir da alfabetização, cobra-se mais o domínio da escrita e as imagens vão sendo menos

ênfatizadas. Isso não quer dizer que elas estejam ausentes. Muito pelo contrário, estão presentes nos livros didáticos das diversas disciplinas, nos murais, nas formas e reproduções que os professores fazem em lousas, nas avaliações, em atividades com filmes. Mas, a presença das imagens não necessariamente promoveria uma leitura delas de modo a se promover o letramento visual.

A necessidade de se promover este letramento surge exatamente da visão expressa por Cazden et al (2021). Kress e Van Leeuwen [1996]/(2006), na proposição de Gramática do Design Visual, de cunho descritivo e não normativo, ênfatizam que não produzimos significados apenas com recursos linguísticos de significação. Os autores consideram mudanças recentes na sociedade mostrando que o visual não apenas sempre esteve presente, mas é também parte do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Segundo Kress (2003), estamos saindo da cultura do impresso para a cultura da tela, em que o visual tem tanta importância, ou até mesmo maior importância, que o verbal escrito. Promover desenvolvimento com vistas ao letramento visual, então, envolve conscientização sobre as imagens como modo semiótico, pois elas são usadas para produção de significados. Também envolve entender a constituição e a produção das imagens, como podem ser encaradas e percebidas em diversos contextos, bem como a consideração de que os modos semióticos interagem uns com os outros (música com gestos, língua oral com gestos, imagem em movimento com língua oral ou escrita, imagens estáticas com música e escrita, por exemplo).

Concordo com Belmiro (2014, s/p) assumindo, como a autora, que “as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação”. Também assumo, como a referida autora, que o *letramento visual* não se conforma apenas ao desenvolvimento da competência de ler imagens, mas tem potencial para ampliar repertório dos sujeitos envolvidos e lhes conscientizar a respeito das diversas linguagens visuais - fotografia, pintura, escultura, gravura, desenho, e outras –

seus usos e as relações das diferentes imagens com outros modos semióticos. Além disso, o desenvolvimento de letramento visual implica em promover a conscientização dos usos das mídias: o impresso, o digital, a televisão, os museus interativos, a internet.

A seguir, apresento a organização da disciplina *Leitura de Imagens* do Curso de Letras do CEFET-MG, em que tenho atuado como docente, e apresento reflexões decorrentes da contribuição dessa disciplina para desenvolvimento de letramento visual.

### **A disciplina Leitura de Imagens: proposta e realizações**

Como mencionado, a disciplina Leitura de Imagens do Curso de Letras do CEFET-MG tem caráter obrigatório e está alocada no quarto período, com a carga horária de 45 horas/ aulas.

Esta disciplina está inserida no Eixo Estudos de Linguagem, o qual ainda congrega disciplinas que envolvem teorias linguísticas, aspectos fono-morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e discursivos da língua portuguesa, conhecimentos da Sociolinguística, e da Semiótica. A inserção de uma disciplina de Leitura de Imagens no eixo devotado a estudos linguísticos pode ser justificada pelas razões apresentadas por van Leeuwen (2004) pelas quais os linguistas devem se atentar para a comunicação visual. Da mesma maneira, segundo o mesmo autor, os profissionais da Comunicação Visual devem atentar-se para os conhecimentos da Linguística.

A seguir, apresento uma livre tradução do que van Leeuwen (2004) expõe, de maneira sintética:

- Atos de fala deveriam ser chamados atos comunicacionais e entendidos como microeventos multimodais nos quais todos os signos presentes determinam a intenção comunicativa.
- Gêneros discursivos orais e escritos são multimodais; há uso da língua com ações ou com imagens e recursos gráficos, e várias combinações envolvendo os diversos modos semióticos são possíveis.

- Os atos comunicativos que determinam os estágios dos gêneros (orais ou escritos) podem ou não incluir a língua (oral ou escrita), podem ser visuais.

- As fronteiras entre elementos ou estágios de gêneros podem ser sinalizadas visualmente.

- Mesmo em situação de uma única proposição, verbal e visual podem estar integrados numa só unidade sintagmática, como por exemplo em logomarcas.

- Tipografia e caligrafia são modos semióticos e não apenas veículos para significação linguística.

- Análise (Crítica) do Discurso deve considerar discursos verbal e não verbal, aspectos linguísticos e imagens, os quais realizam significados diferentes, às vezes contrastantes no todo composicional.

- Muitos conceitos desenvolvidos no estudo da gramática e da Linguística não se limitam à língua, mas podem ser observados nos usos das imagens.

- Os conceitos usados para descrever a estrutura da língua como recurso e *footing* como recurso da conversa, podem ser aplicados multimodalmente.

- Estudiosos da comunicação devem atentar-se aos conceitos e métodos da Linguística, os quais podem ser aplicáveis e ser produtivos no estudo da comunicação visual.

A ementa da disciplina apresentada no projeto inicial de curso se caracteriza por sua simplicidade e caráter amplo de ação, o que permite possibilidades de organizações aos docentes que vierem a ministra-la. Segue a ementa original: “Imagem e texto. Teorias de leitura de imagens. Leis da Gestalt”.

Em momentos de regência da disciplina, resolvi desmembrar tal ementa de modo a contemplar os seguintes conhecimentos, com respectivas leituras sugeridas aos alunos, os quais apresento de maneira a ligá-los com os itens da ementa:

**Quadro 1:** Conteúdos da disciplina Leitura de Imagens Curso de Letras CEFET-MG

	<b>UNIDADES</b>	<b>PONTOS DA EMENTA</b>
1	<p><b>Imagem, Comunicação e Semiótica</b> Reflexões sobre os conceitos; Importância da imagem no cotidiano da comunicação humana; Sistemas semióticos e Leitura: noção de texto verbal e não verbal</p>	Imagem e texto.
	<p><b>Leituras:</b> JOLY, M. <i>Introdução à Análise da Imagem</i>, Lisboa, Ed.70, 2007 <i>Cap. 1</i> HESKETT, J. <i>Design</i>. São Paulo: Ed. Ática, 2008 cap. 5</p>	
2	<p><b>Elementos e Técnicas de Comunicação Visual</b> Elementos básicos: ponto, linha, formas, cores, direção, textura, escala, dimensão, movimento Técnicas visuais e estratégias de comunicação.</p>	Imagem e texto. Teorias de leitura de imagens.
	<p><b>Leituras:</b> DONDIS, D. <i>A Sintaxe da Linguagem Visual</i>. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. Cap. 3 e 6</p>	
3	<p><b>Teoria da Gestalt e a recepção de imagens</b></p>	Teorias de leitura de imagens. Leis da Gestalt
	<p><b>Leituras:</b> a combinar</p>	
4	<p><b>Semiótica Social e Multimodalidade</b> Visão sociossemiótica da linguagem, multimodalidade, a Gramática do Design Visual: Aspectos ideacionais, interpessoais e composicionais de significação.</p>	Imagem e texto. Teorias de leitura de imagens.
	<p><b>Leituras:</b> PIMENTA, S; LIMA, C. H. P; AZEVEDO, A. M. T. <i>Incursoes Semióticas: teoria e prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso</i>. Rio de Janeiro: Livre Expressão Editora, 2009 cap. 1, 3, 7 KRESS, G &amp; VAN LEEUWEN, T. <i>Reading Images – the grammar of visual design</i>. London, New York: Routledge, 1996 cap Introduction.</p>	

Fonte: Acervo do autor.

Todo esse conteúdo é proposto com vistas à execução dos objetivos da disciplina. Estes são expressos de modo a expressar o que a disciplina possibilita ao estudante: refletir sobre origens e importância da imagem; perceber as relações entre linguagens verbal e visual; entender sobre as contingências atuais em relação à hipermídia e à multimídia; analisar imagens e elementos não verbais de textos diferentes, considerando diferentes aspectos de significação, elementos e técnicas de comunicação, e a multimodalidade.

No primeiro momento de curso, a ênfase é na conscientização dos estudantes sobre diferentes definições de imagens, seus diferentes usos na sociedade e a especificidade de cada tipo de imagem e uso. Refiro-me aos usos das imagens na religião (pinturas, gravuras, esculturas), na publicidade (fotografias, desenhos, esquemas, vídeos em campanhas publicitárias), na ciência (gráficos, tabelas, mapas, desenhos, imagens de raio X, imagens de ultrassom, vídeos), imagens em marketing (logomarcas, fotografias, gráficos, incluindo as imagens mentais), e isso pode ser entendido, em suma, como o que Joly (2007) denomina de imagem Proteu: a imagem na contemporaneidade é, como o deus das águas, fluida, assume diferentes formas, tem diferentes propósitos, instiga diferentes ações. Neste momento da disciplina, assumo com os alunos a ideia de que o estudo de imagens deve ter uma visão semiótica, pois elas são produções de sentido, vêm sendo usadas na sociedade humana há milênios.

Paralelamente, nesta fase inicial, ainda é feita a leitura de várias imagens de diferentes fontes, trazidas pelos alunos de modo a se promover uma percepção dos usos delas nos diferentes gêneros, cujos propósitos comunicativos são diversos. Imagens podem ser usadas para: mostrar (um produto numa peça publicitária, por exemplo), contar uma história (como num gibi, em filmes e telenovelas), dar credibilidade ao que se escreveu (fotografias em reportagens de revistas ou em jornais), apresentar um conteúdo de modo resumido ou didático (por meio de infográficos em livros didáticos ou reportagens, por exemplo),

promover identificação (em documentos, em logomarcas, impressos). Segundo Heskett (2008), a comunicação visual bidimensional pode informar, alertar, atrair, convencer, divertir, identificar, enganar, aborrecer, irritar.

No segundo momento, passa-se ao estudo dos elementos e técnicas de composição visual, uma conscientização sobre elementos que constituem a imagem – ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, dimensão, escala, movimento, e como a comunicação visual é trabalhada de modo a criar significados por meio de ações que promovam equilíbrio ou instabilidade, regularidade ou irregularidade, policromia ou monocromia, horizontalidade ou verticalidade, economia ou profusão de elementos e conteúdos, simplicidade ou complexidade, atividade ou estase, nitidez ou distorção, dentre outros. Este é o momento de conscientização da linguagem visual em si.

A terceira parte da disciplina é dedicada à recepção, e nisso está a teoria da Gestalt. As leis que tentam explicar nosso comportamento diante de uma imagem são enfatizadas: percepção do todo antes da percepção das partes; a soma dos elementos gera um outro elemento dependendo da organização realizada; as leis de unidade, fechamento, continuidade, semelhança, figura-fundo, e pregnância da forma. Essa parte, mais ligada aos estudos de psicologia, remete os estudantes às imagens que promovem ilusão de ótica, às logomarcas, e promove o entendimento de que a percepção da imagem depende de suas forças internas e externas, bem como do contexto em que ela está.

Por fim, no quarto momento da disciplina, enfatiza-se o uso de imagens na sociedade contemporânea com base no modelo de leitura e interpretação de imagens da Gramática do Design Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006/ 1996) com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional. A ênfase, como os autores mencionados dizem na introdução do livro em que se apresenta o modelo, é na leitura de imagens de maneira sistemática, de acordo com a cultura ocidental. Os autores enfatizam que esta é, atualmente, a cultura dominante.

Com ênfase na produção de sentido a partir do uso que se faz de imagens em separado ou em conjunto com outros modos semióticos, observa-se, neste momento, que representações são realizadas - narrativas, seus tipos e participantes, ou conceitos, de que tipos e seus participantes.

Também são observados aspectos composicionais, como posicionamento e valor atribuído às informações numa página, ou numa tela ou cena, recursos de saliência e uso de molduras para separar ou congregar informações. Além disso, aspectos interacionais entre o que se representa (a imagem) e o observador são enfatizados, como o olhar que demanda ou não atenção, o enquadramento que pode distanciar ou aproximar o leitor do que é representado, o uso ou não de perspectiva, o que pode remeter a subjetividade ou objetividade respectivamente.

Todo esse conteúdo é desenvolvido a partir das leituras expressas no quadro 1, com materiais para análise trazidos pelos estudantes ou levados por mim, de modo a não desconsiderar o contexto de produção e circulação das imagens, interpretando o uso dos recursos de significação e entendendo que significados são produzidos em diferentes momentos, locais e situações.

Análise de textos e imagens diferentes e diversos tem sido a preocupação constante, de modo que um curso como este trate da diversidade cultural e cotidiana, e não fique focado numa única área de conhecimento. Assim, junto com reproduções artísticas (pinturas, gravuras, desenhos, esculturas, filmes e vídeos em geral), peças de propagandas, materiais didáticos, literatura infantil, fotos, capas e quartas capas de livros diferentes, e outros são escolhidos pelos alunos e pelo docente ao longo do desenvolvimento do conteúdo. A metodologia de trabalho inclui também aulas dialogadas tanto sobre o material teórico como o material de análise, dinâmicas em grupo envolvendo discussões e relatos dos estudantes, estudos dirigidos e sínteses orais ou escritas.

A avaliação acontece por meio de trabalhos, um em cada momento acima descrito, nunca provas realizadas em sala de aula. A turma recebe um roteiro a partir do qual deve desenvolver texto

de análise de uma publicação com imagem a sua escolha. O propósito dessa prática é colocar na mão do estudante a responsabilidade por sua avaliação. O professor apresenta os direcionamentos, mas a pesquisa e escolha do que será objeto de seu trabalho é feita pelos estudantes, cada um com seus interesses em mente. Já li trabalhos sobre obras de arte clássica ou contemporânea, capas de livros diferenciados e de outras publicações (histórias em quadrinhos, catálogos de produtos e serviços, publicações de cunho religioso), ilustrações de livros destinadas a crianças e ou adolescentes, imagens de videoclipes, histórias em quadrinhos, cartazes de filmes, peças publicitárias, *homepages*, *posts* em redes sociais. A mesma prática também é usada para resenha de textos acadêmicos e de aplicação de teorias, como por exemplo, textos envolvendo semiótica e Gestalt.

Entendo que o desenvolvimento dessa disciplina contribui para a condição de letramento visual e crítico dos estudantes de Letras com vistas ao mercado de trabalho na área editorial e de modo mais amplo na sua formação como cidadão de um mundo cada vez mais imagético. O conteúdo desenvolvido e a metodologia adotada abrem portas para aulas em que nem sempre o professor é centro de atenções. Esse lugar é das imagens! Não é apenas o professor o responsável pelo desenvolvimento das aulas e dos alunos, pois estes também devem fazer escolhas de materiais a serem analisados em aula ou em momentos de avaliação. As discussões e análises das imagens levam sempre em conta os objetivos de cada imagem em si, do gênero discursivo em que se faz presente, a relação com outros modos semióticos, e contextos de produção e de publicação, os elementos e as técnicas próprias deste modo semiótico, e em momentos específicos os aspectos representacionais, interacionais e composicionais do todo analisado.

Finalizando essa seção, creio ser pertinente dizer que a organização e a regência da disciplina no curso de graduação configuram uma atitude docente que está além da formação profissional do bacharel em Letras. Limitar a prática docente a questões práticas apenas seria reduzir o escopo e a importância de

uma disciplina como esta e qualquer outra, e do conhecimento como um todo. Conhecimento não se resume aos objetivos voltados exclusivamente a ações profissionais. Desenvolvimento de letramento visual é uma necessidade dada a importância das imagens na vida contemporânea quando muitas vezes as usamos em conversas no *Whatsapp*, postamos nas redes sociais, criamos textos em que imagens são componentes importantes, recebemos imagens de diferentes fontes e tipos, e com isso, assumimos posturas, criamos significados, e permitimos que outros leitores criem outros significados.

Acredito que o conhecimento teórico apresentado e a experiência relatada neste trabalho podem ajudar a pensar ações para o desenvolvimento de letramento visual na Educação Básica. Eis o tópico da última seção.

### **Implicações para Educação Básica**

Na sociedade contemporânea, a tela (do computador, do *tablet*, do *smartphone*) assume cada vez mais destaque e relevância que o impresso (KRESS, 2003), permitindo não apenas mais acesso a imagens, como receptores que somos, mas também permitindo a produção e veiculação de imagens. Com isso, as pessoas precisam se apropriar das imagens e de outros modos semióticos de maneira a se conscientizarem do processo comunicacional, das responsabilidades de quem produz e veicula uma imagem, do impacto de suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário já há algum tempo atentar-se para o fato de que, com imagens discursos são construídos, e discursos são veiculadores de ideologias, assim como ideologias são produzidas no e pelo discurso. Daí, a Educação Básica, que tem como objetivo a formação de cidadãos capazes de agirem na sociedade de maneira crítica e responsável, não pode se furtar à obrigação de considerar em suas ações aquelas que levem ao desenvolvimento de multiletramentos (SILVA, 2021), em específico do letramento visual.

Como já dito, não pretendo aqui advogar em defesa da criação de novas disciplinas de comunicação visual ou letramento visual. Acredito que não se trata de criar mais disciplinas, e sim de se assumir uma postura no meio escolar em que as imagens que já fazem parte do contexto sejam valorizadas e estudadas. Fotografias, desenhos, vídeos, filmes, gráficos, infográficos são gêneros em que diferentes significados são construídos, são textos que circulam na sociedade e que no cotidiano têm funções sociais muito além de servirem como ilustrações de conteúdos. Isso, então, a meu ver, deveria guiar o uso das imagens em diferentes disciplinas.

Em aulas de História, por exemplo, as imagens de pinturas ou gravuras de uma época presentes em livros didáticos, podem ser exploradas de modo a mostrar a representação de uma sociedade daquela época, a se pensar porque o artista teria posicionado tal personagem histórico daquela maneira, que ações estão presentes ali, que tipo de representação era comum na época e ainda se o produtor daquela imagem, ao produzi-la, agia de modo a se conformar ou criticar as ideias do momento. Em aulas de Geografia, para dar mais um exemplo, imagens aéreas podem ser objeto de discussão sobre a necessidade dessa perspectiva da fotografia (plano alto em oposição a plano frontal com detalhes específicos). Em aulas de línguas, trabalhar as imagens de maneira a se mostrar a relação delas com o texto escrito – o que ambos mostram ou o que um mostra e o outro não, ou a utilização delas em textos em que diferentes modos semióticos se fazem presentes.

Essa seria uma perspectiva diferente do que comumente se vê, em que se utilizam textos com imagens (tirinhas, por exemplo) mas com objetivo de trabalhar a gramática presente no que está escrito. É preciso ir além disso, e entender a imagem como produção de significados que se relacionam com a cultura, a estética, a tecnologia, questões sociais.

Advogo, aqui, também por uma formação docente (especialmente formação continuada) que capacite os professores a lidarem com questões relativas a imagens em suas áreas específicas de formação. A experiência relatada de organização de uma

disciplina pode ajudar na construção de propostas. Assim, os docentes poderiam promover em suas aulas observação de imagens considerando o que está representado, como está, por que e como as imagens em questão se relacionam com outros modos semióticos (gestos, língua escrita, fala, música, organização espacial). Ainda, advogo que a formação docente seja desenvolvida de modo a se promover a conscientização dos envolvidos – e conseqüentemente isso poderá levar à conscientização dos discentes – a respeito da importância da imagem, das responsabilidades dos cidadãos ao produzirem e divulgarem imagens, do papel de imagens nas construções de discursos diversos, dos discursos produzidos com imagens, da necessidade de imagens na comunicação cotidiana, e ainda das possibilidades de criação de significados com utilização de imagens.

Nascimento, Bezerra e Herberle (2011, p.547) assumem que a familiarização de docentes e discentes com conhecimentos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006/1996) pode “enriquecer o trabalho com textos multimodais na sala de aula em várias disciplinas e, em longo prazo, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre como imagens e linguagem verbal são ferramentas poderosas de significação e de construção da realidade”. Corroboro o pensamento dos autores, mas acrescento que outros conhecimentos do vasto campo de análise de imagens podem ser de grande valia. Aspectos sobre a recepção podem trazer conscientização sobre como imagens nos afetam e como nos comportamos frente a elas, a conscientização sobre o que é imagem e sua presença nas diversas áreas de atuação humana, conseqüentemente nos diversos textos, traria conscientização textual. É importante que o trabalho de letramento visual nas disciplinas não se limite a apenas aplicação de categorias, focalizando mais uma praticidade que pode cair na famosa “decoreba” sem consideração de motivos do uso das imagens, especificidades inerentes a contextos e gêneros, propósitos comunicacionais e simbologias envolvidas.

## Referências

- BELMIRO, Célia Abicalil. Letramento Visual. In. FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria das Graças (org). **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2014. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em 22-10-2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / SEB, 2018.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, James; KALANTIZ, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah; NAKATA, Martin. **Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais**. (org. Ana Elisa Ribeiro; Hércules Toledo Corrêa; Trad Adriana Aves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED/ CEFET-MG, 2021. Disponível em <https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em outubro de 2021.
- HESKETT, J. **Design**. São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed.70, 2007.
- KANITZ, Andreia; LUZ, Raquel Leão. Letramento multimodal e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 19 (3), julho-setembro de 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5rk4bDTfWFSSLkZXdBqF9YD/?lang=pt>. Acesso em 21-10-2022
- KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London and New York: Routledge, 2003.
- KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York, London: Routledge, 2010.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images – the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006 / 1996
- NASCIMENTO, Roseli; BEZERRA, Fábio; HEBERLE, Viviane. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2., 2004, p. 193-200.

RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; AVELAR, Silvana Lúcia T. DETEC – Projeto Político Pedagógico para Implantação do Curso de Graduação em Letras – linha de formação em Tecnologias da Edição. Belo Horizonte: DELTEC / CEFET-MG, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital. In FRADE, Isabel; COSTA VAL, Maria das Graças; BREGUNCI, Maria das Graças (org). Glossário **CEALE**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2014. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em 22-10-2022.

SANTOS, Renata Vieira; MOUTINHO, Rosiane Souza de Matos. **Letramento crítico**: questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de língua inglesa. *Grau Zero – Revista de Crítica Cultural*, v. 8, n. 1, 2020, p. 127-146.

SILVA, Renato Caixeta. Implicações de se assumir a multimodalidade nos estudos de linguagem. In. SILVA, Renato Caixeta; QUEIRÓZ, Lizainny Alves. **Multimodalidade e Discursos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 26-53. Disponível em [https://www.academia.edu/50133961/Multimodalidade\\_e\\_Discursos](https://www.academia.edu/50133961/Multimodalidade_e_Discursos).

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/ Ed. Autêntica, 2003 / 1993.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Letramento e conhecimento linguístico. **Letras & Letras**. Uberlândia, UFU, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015, p. 158-172. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30643/16711>. Acesso em 22-10-2022.

VAN LEEUWEN, Theo. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In. SCOLON, R. **Discourse and Technology - Multimodal Discourse Analysis**. Georgetown University, 2004, p. 7 – 20

# **Fome de poesia: uma proposta de letramento literário para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental**

Márcia Matos Barbosa<sup>1</sup>  
Antonia Sueli Silva Gomes<sup>2</sup>

Enquanto o bicho homem se condena à irrisória  
condição de coisa entre coisas, e a desumanização  
prossegue, a poesia continua a lidar com a condição  
humana em seu mais alto nível: pensar, sentir, imaginar,  
sempre na contramão, hoje mais do que nunca  
(MOISÉS, 2019).

## **Introdução**

As marcas expostas, mas principalmente veladas, nas vozes de jovens e adultos das periferias brasileiras, como sujeitos excluídos do conhecimento cultural e humano, evidenciam-se em, pelo menos, dois momentos importantes de sua vida como cidadão, em seu processo temporal: a chegada à escola, garantida por direito constitucional, para o início da escolarização infantil; e o retorno à escola, após um período de afastamento, porque teve que assumir responsabilidades familiares, sendo esse percurso, muitas vezes, marcados pelo distanciamento literário e pelo preconceito linguístico. Ao oportunizar o afinamento das emoções e atingir correlações com as vivências sociais, através de um tema gerador, com apuro intertextual e estético na vivência com poemas,

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo PROFLETRAS/UERN e professora das redes estadual e municipal de Fortaleza, Ceará. Email: marcia.mb24@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pelo Unissinos. Professora do Departamento de Letras Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: suelisilva@uern.br

priorizamos a busca por um ambiente sócio-transformador para os que tiveram seu direito usurpado, pois, como defende Costa (2021), somente faz sentido uma escola que trabalhe princípios, conhecimentos e saberes capazes de ajudá-los a estarem no mundo de forma crítica e ativa.

Neste capítulo, abordamos uma pesquisa em andamento que trata de uma proposição de atividades de leitura com foco textual na poesia e que envolve agentes sociais de leitura nas práticas escolares de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, de uma escola pública de Fortaleza, Ceará. Os dados foram gerados a partir de questionários que revelam a experientiação metodológica de uma Proposta de Sequência Básica Poética (PSBP), com base em Cosson (2009), sobre tema gerador em etapas de *motivação, introdução, apreciação e materialização*.

Registramos que os alunos participantes fazem parte dos 11 milhões de jovens e adultos que estão no limiar do alfabetismo funcional, que retornam ou iniciam sua experiência escolar com estigmas variados, como o da aquisição eficiente tardia da linguagem para sua inserção nas relações sociais e profissionais. As escolas públicas que cumprem a oferta mínima das políticas públicas para realizar esta modalidade, dita reparadora, buscam adequações físicas, pedagógicas e de material didático. Ao professor se impõe o enfrentamento ou aceitação de turmas heterogêneas; da idade diferenciada e de experiência leitora desvinculada da compreensão no campo semântico para discursos de interação com sua realidade. Buscamos caminhos para, além de minimizar perdas, aprimorar o conhecimento acadêmico na ampliação de direitos inclusivos.

Importa destacar que este estudo faz parte da busca contínua por respostas para os questionamentos que norteiam nossas práticas de educadoras. Em se tratando de um contexto tão específico como a EJA, a pesquisa em tela visa a contribuir para a diminuição dos problemas vivenciados nesse universo, como a invisibilidade, a carência de oportunidades e a baixa autoestima de seus alunos. Para conduzir a discussão ora posta, definimos a

seguinte questão: como o gênero textual poesia auxilia a aprendizagem da leitura literária na EJA?

Um dos caminhos a seguir nos itinerários percorridos por estes que “são jovens e adultos repetentes, pobres, marginalizados, excluídos em busca de expressões próprias em seus coletivos é a partilha da jornada surpreendente da leitura de textos que contemplem essas vozes” (ARROYO, 2017, p. 113). Nessa perspectiva, vemos a Literatura como aliada para o estudo aprofundado da linguagem e para a vida: da cotidiana àquela que nos eleva ao conhecimento universal e ainda, como nos alerta Pinheiro (2018), pela urgência em dias que nos ameaçam, esse campo pode certamente nos ensinar um percurso de resistência e de poder. Assim, o estímulo para a leitura pode acontecer através de práticas integradoras interdisciplinares como exposição artística das produções autorais nos ambientes da escola; rodas de leitura; saraus e outras práticas que valorizem esses educandos da EJA, através da poesia.

Considerando os objetivos propostos para a pesquisa principal de onde retiramos esse recorte, definimos dois objetivos, a saber, para esta discussão: analisar a percepção estética e subjetiva dos alunos da EJA, a partir da leitura de poemas; discutir a constituição do letramento literário como contribuição da aprendizagem e da formação de sujeitos leitores na EJA. O referencial teórico que dá sustentação à discussão proposta tem como base os estudos de Álvares (2012), Arroyo (2017) e Freire (1983; 1997) para o foco das vivências do jovem e adulto. A base literária tem Cândido (2004) como referência, associado aos estudos da poesia na sala de aula de autoria de Pinheiro (2018) e Ribeiro (2019), dentre outros. A discussão sobre o letramento parte dos estudos de Kleiman (1995; 2001) e Soares (2012), com contribuições de Rojo (2009) para chegar a Cosson (2009), que aborda o letramento literário.

O *corpus* da atividade foi construído a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula e, posteriormente, expostas nos espaços comuns da escola, que lhes permitiu alcançar visibilidade

por meio das produções feitas a partir de materiais recicláveis que foram transformados em portadores do gênero textual que deu materialidade à proposta de leitura poética que desenvolvemos e que deu a sua contribuição para a constituição do letramento literário, nesse contexto, instigada pelos agentes sociais que buscam transformar as vidas desses estudantes noturnos da EJA.

### **Múltiplas influências e dimensões da experiência leitora na escola**

A escola pública brasileira infelizmente tem sido o microcosmo representativo para as mazelas da sociedade se manifestarem. Um arsenal de estudos teóricos parecem não atingir a contento esse universo vivo em camadas contínuas de limitações, silêncios e vozes silenciadas. A dimensão do alcance social dos letramentos, dentre esses os digitais e os literários, despertam para temáticas de memórias plurais, desafios, marginalização dos saberes, mas também de esperanças, já postulados por Soares (2002):

Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial. (SOARES, 2002, p. 155-156)

Discutir a ampliação do conceito de letramento, na perspectiva de sua pluralidade, inclui o letramento literário, como abordamos, nesta proposição, procurando destacar a importância da literatura para abordar questões essenciais na sala de aula, relacionadas à existência humana e sua essencialidade, à vida em sociedade e seus conflitos subjetivos. Pinheiro (2016) defende o uso da poesia na sala de aula, afirmando que esse gênero literário alia as subjetividades humanas e promove construções de novos saberes.

Iniciativas várias se unem e se confrontam – normativas ou autônomas – e materializam-se em campanhas e projetos. Entretanto, sob uma crença que há de se vencer o injusto mundo materialista. É função da poesia? Pinheiro (2018) alerta que a visão do sistema capitalista não olha para a essencialidade poética e seu desvelamento (*aletheia* para os gregos). Os múltiplos afazeres humanos nessa pós-*infodemia*<sup>3</sup>, deu-nos uma preocupação em refletir sobre como atuar no espaço escolar, com material e produção significativos:

A poesia agrega muitos saberes que estão no campo da transdisciplinaridade. A escola não aproveita esse saber. Não constrói relações dialógicas com as outras áreas do conhecimento que a poesia mantém. A escola lida com conhecimentos compartimentados. Não alarga o repertório do aluno, não lhe oferece outros textos, não cuida de sua formação literária. Como construir a formação literária do indivíduo se lhe falta a leitura de poesia? O problema se instaura e a escola reforça ainda mais o que o sistema educacional determina. (PINHEIRO, 2018, p.225).

A experimentação de práticas leitoras, nessa modalidade, para alunos da EJA, se pauta na perspectiva de que essas tentativas não só são reparadoras de uma vida inteira sem acesso, domínio ou intimidade leitora mas, sobretudo, são propiciadoras de inserção social, através desses saberes, em seu mais alto nível de inclusão. A literatura apresenta-se como aliada às vozes reais, para que estas se sintam acolhidas, ouvidas e respeitadas:

o ensino de literatura, sob a perspectiva da diversidade e construção de identidade, foi apagado pela elite em diversas épocas. Se a

---

<sup>3</sup> No contexto da pandemia da COVID-19, o fenômeno denominado “infodemia” se destacou. O termo se refere a “um grande aumento no volume de informações associadas a um assunto específico, como a pandemia. Nessa situação, surgem rumores e desinformação, além da manipulação de informações com intenção duvidosa. Na era da informação, esse fenômeno é amplificado pelas redes sociais e se alastra mais rapidamente, como um vírus”

literatura é um espaço em que se pode visualizar o retrato das escolas ao longo dos anos, é lícito dizer que, por muitos anos, a escola foi palco para a omissão e a invisibilidade de diversas vozes que compõem a cultura nacional. Logo, a leitura de textos que contemplem essas vozes é cada vez mais urgente nos meios educacionais (RIBEIRO, 2021, p.32).

Na lista das exclusões desses educandos, acrescenta-se a exclusão do direito de acesso ao acervo literário da sua comunidade, de sua pátria e demais conhecimentos de Literatura. É nosso fomento para lutar pela equidade de acesso a bens de formação cultural. Para os estudiosos, “nas teorias do currículo e nas diretrizes e políticas curriculares essa ausência de sujeitos sociais têm merecido pouca atenção, não obstante ter gravíssimas consequências que mereciam pesquisas, produção teórica, dias de estudo, oficinas de trabalho de mestres e de alunos (ARROYO, 2013, p.138). Esse estudo percebe esses sujeitos:

Eles e elas não trazem às salas de aula identidades pós-modernas, mas formas de viver elementaríssimas a que são condenados seus coletivos sociais, raciais desde o passado. Não chegam sujeitos deslocados de si mesmos, sem referentes culturais, mas às voltas como entender-se numa desordem social - nada pós-moderna - que os desloca, segrega a formas indignas, inumanas e injustas de viver (ARROYO, 2013, p. 224).

Postulamos nosso experimento nessa perspectiva inclusiva e cooperativa pelos participantes, em que os letramentos de reexistência acontecem de maneira compartilhada e humanizada. Que requerem, não uma mecanização do ensino literário, mas uma diversidade de letramentos literários em torno de um eixo temático gerador de debates, de pertencimentos ao grupo e que utilize a poesia em múltiplas abordagens na dinâmica escolar como

processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa

disposição para com o próximo, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180)

Sugerimos atos coletivos de apoio ao convite para o retorno escolar desse jovem-repetente ou adulto-trabalhador para que se instaure a permanência predominante da leitura literária, para que reconheça que a escola é a melhor escolha em meio às adversidades que o rodeiam. O trabalho com poema, nesse contexto, não deve ser escolha aleatória do professor, posto que a poesia favorece e enobrece questionamentos vários, cabendo ao aluno a prerrogativa de, para além da leitura, o poder de decisão sobre o que quer ler. Nessa perspectiva:

O letramento exige que a escola invista numa formação mais abrangente do educando, promovendo situações de aprendizagem que o exponham a vários tipos de eventos em que a escrita constitui parte essencial, que produzam sentidos nos usos de leitura e de escrita, não somente dentro da sala de aula, mas também em circunstâncias da vida social e profissional (ÁLVARES, 2012, p. 94).

Compactuamos também com a visão de Costa (2021), em que a cultura trabalhada regularmente induz a um saber dialético, em que não sobrepõe o saber teórico sobre o prático.

Defendemos aqui a necessidade de amplo compromisso social do educador que possa primar por todas as oportunidades de oferecer bens imensuráveis do que ainda temos na humanidade. A leitura em flores poéticas quer o abrir do buquê de percepções em forma, estilo e tema que auxiliem e acelerem a prática do saber pelo sabor potencial das palavras. O belo e o bélico devem despertar para quem somos e o que podemos mudar de um estado submisso de vida miserável para transformações sutis, que fazem a diferença em novas atitudes. Aos menos, ou mais, o hábito de ler mais. A partir do simples e com mais escolhas: o menos é desistência:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a pensar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2009, p. 17).

Reconhecemos que o falante de uma língua na atualidade, em contexto urbano principalmente, mesmo considerado em níveis básicos nas leituras escolares, tem uma carga contextual mais ampla de apreensão leitora de mundos diversos que o rodeia (pois entende placas; orienta-se nas propagandas dos centros comerciais; embalagens dos produtos de supermercado; no letreiro do ônibus; percebe os manuais de instrução, receitas culinárias, bulas; teclados de computador e todas múltiplas habilidades cibernéticas que acessam por celular, computador. Por isso mesmo, conquistar espaços mínimos como a sala de multimeios com equipamentos novos (*notebooks- chromobooks*), para serem acessíveis no turno da noite.

O mínimo torna-se o máximo na realidade da EJA. As políticas de premiação tecnológica priorizam estatísticas para potencializar o alcance das novas escolas modelo. Cobrar é o que resta, sem a velocidade virtual.

Não podemos mais conceber uma escola que vira as costas para a criatividade, para o lúdico tão presente em nosso cotidiano (*internet, videogame, DVDs, smartphones, entre muitos*), da tecnologia da informação. Ou seja, não podemos ver mais a escola como um google restrito e inrestrito” onde os saberes são fatiados e somente acessíveis à medida que o professor vai liberando e direcionando; isso nunca poderia ser chamado de conhecimento, pois o saber dirigido ao extremo e sem ecosocial é um saber que nasce sem utilidade, sem razão de ser. (HAETINGER, 2017, p. 54)

A mensagem do educador é para que estes não desistam da escola; a oferta de todos os movimentos para sua permanência pelos gestores comprometidos e um currículo inclusivo deve ser luta diária para dar qualidade a um ensino dito parco, mas central

para sairmos da linha inferior de não leitores. A leitura literária no cerne desse ensino apresenta possibilidades de libertação. Considera-se os muitos desafios: estar disponível para ser o acendedor da ânima-difusor, impulsionador, agente social desta prática emotiva e ativa. Práticas exitosas e duradouras envolvem um coletivo focado em seus objetivos amplos. Precisa acreditar que o lugar da poesia é em qualquer lugar, como afirma Moisés (2019), descendo de sua zona intelectual para ser bem entendido sobre a importância da poesia. Crer é um passo decisivo para o acontecer, apesar de (e com) as pedras, visto que

acreditamos na práxis poética como algo que envolve a emoção e o intelecto, o corpo e a mente, e que se volta efetivamente para aprimorar sensibilidades estéticas, bem como para fazer emergir profundos valores psíquicos. Isto porque a poesia traz maiores conhecimentos e habilidades para vivermos num mundo mutável, randômico, inter-relacional e complexo, pois ela nos ajuda a compreendermos melhor a nós mesmos e aos outros (ao mundo). (SOUSA *et al*, 2021 , p. 5).

Acrescentamos que a práxis seja explorada também a partir de outras formas que se dispõe no ambiente, sem deixar de buscar mais estrutura, primando pelo que faz sentido. Importa destacar que a pressa tecnológica muitas vezes esmaga a preciosidade do tempo necessário para se fazer degustar palavras. Observando o uso de incontáveis curtidas virtuais, percebemos que essas reduzem significativamente a capacidade criativa do indivíduo, pois não dar conta da carga subjetiva que uma frase escrita pode traduzir, que sentimentos pode expressar, apenas revelando uma atitude momentânea.

Compreendendo que os instrumentos eletrônicos podem influenciar a capacidade leitora do educando, os valores subjacentes ao ser humano devem ser pesquisados e conquistados na perspectiva de um ensino em que o leitor, por mais limitações que o circunde, pode ser sujeito de seu olhar sobre as coisas. Se a coisa a ser vislumbrada é o artesanato do poema, que se avaliem as

significações gerais do texto, pela análise do leitor, sem as amarras do autor, nem as impressões ditatoriais do que por hora se diz-mediação. Papel que incide toda responsabilidade diante de sujeitos-viventes em conflitos reais:

nessa perspectiva, quais histórias, contos, poesias cordéis, poderemos ler ou contar para os educandos? Quais músicas os convidaremos para ler, cantar, ouvir ou criar? Que notícias foram veiculadas na televisão, no rádio, no facebook ou instagram que estimulam o debate com eles por meio de áudio ou vídeo chamada? E como chegar ao educando que não tem acesso a internet? Entregaremos atividades xerocadas? E conjuntamente poderiam vir materiais didáticos com diversos portadores de textos e assim estimular o prazer de ler? (COSTA, 2021, p. 112)

Experiências enfrentadas como o recente ensino remoto, em especial o espaço virtual utilizado, foi uma porta aberta para postagens literárias como mensagens variadas, informes de *lives*, dentre outros gêneros advindos das redes sociais como poemas virtuais, orais e ainda encontros motivadores geridos pela gestão escolar, em parceria com outros agentes de leitura e de ensino, inclusive com participação de uma mestrandia do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras). Assim, as práticas de utilização das ferramentas digitais, nos formatos remoto e híbrido, promoveram vínculos de aprendizagem para o aluno da EJA, desfeitos durante a pandemia. Com intuito de amenizar traumas em tempos de caos mundial, o poema adequou-se.

Mas não nos esqueçamos de que a EJA ficou remotamente em atraso como a falta do diálogo diário pela exclusão digital que se estabeleceu. Entretanto, o pequeno grupo seguiu a existência da turma virtual e algumas práticas foram positivas e de extrema significância. Inserir as Leituras Poéticas e Encontro Motivador-virtual trouxe registro de apreço e ansiedade ao novo formato.

Essas práticas atuais de letramento literário em veículos avançados, também foram negadas a estes sujeitos, em aulas remotas associadas à melhoria dos índices nos níveis de

alfabetismo funcional (ROJO, 2009, p.73). Portanto, em uma diversificação cultural, em que o sujeito-leitor, nessas condições, precisa ser mediado no mundo da subjetividade; que avança em formatos diferenciados para alcançar novos sentidos para o uso da palavra compartilhada, a fim de possibilitar as bases para retorno ao mundo real, visto que:

a dimensão da contemporaneidade no ensino de práticas de letramento não tem somente a ver com o ensino daquilo que há de mais avançado tecnologicamente, ou aquilo que é mais funcional e, portanto, terá maior serventia escola afora, embora ambos sejam aspectos importantes para determinar objetivos educacionais. A contemporaneidade diz respeito à flexibilidade e ao respeito pela cultura do outro para garantir a inserção tranquila do aluno nos novos modos de fazer sentido via escrita na sociedade tecnológica em que imagem e texto escrito imperam. Ser contemporâneo é ouvir o que o outro quer e aproveitar a flexibilidade de novos modos de ser e significar (KLEIMAN, 2014, p. 82-83).

A fala de Kleiman, nesse contexto, corrobora com o que nos propusemos discutir, neste trabalho, envolvendo novas formas de fazer na sala de aula, visando a proporcionar oportunidades e, conseqüentemente, mudanças para o aluno de EJA, no percurso de sua aprendizagem. Considerando a emergência do aparelhamento do processo de ensino, a partir das necessidades que o ensino remoto nos impôs, ainda estamos no estágio do descontrole e deslumbramento tecnológico. Porém, é possível propor um retorno às estratégias de aprendizagem, como lembra Cosson, que evitem os males que estigmatizaram por muito tempo um olhar enviesado para o ensino literário: “a arrogância, a indiferença e a ignorância” (COSSON, 2009, p.11), e formar a ideia motriz do projeto-poesia: acreditar que conflitos internos e externos na aprendizagem se apaziguem com o estímulo de práticas interativas, contextuais para re-leituras adequadas à vida de um jovem de 18 anos, já pai – mas impedido de circular em todos os bairros pela ameaça de grupos dominantes e rivais – e que desempregado, durante a pandemia,

voltou seu olhar para a escola, na esperança de uma luz. Se esse túnel escuro puder ser iluminado pelo poder da literatura, já vale sermos uma gota na contribuição da prática de pelo menos uma linha realizada da PSBP. A proposta não resolverá de todo nem mesmo a problemática dos sujeitos participantes, pois parte da inutilidade do gênero escolhido para a ação pragmática, objetivando tornar-se princípio básico para alcançar sonhos, fecundar terrenos, sem tempo medido. Só esperançado.

### **A leitura literária poética e as práticas sociais de linguagem na EJA**

A experiência que ora se discute desenvolveu-se em uma turma de EJA III correspondente ao 6º e 7º ano, respectivamente, de uma escola pública da periferia de Fortaleza-CE. Esse contexto apresenta-se constantemente desafiador, revelando uma busca incessante por estratégias que resultem na permanência dos alunos na escola. A materialidade dessa constatação pode ser vista no quadro 01, que retrata a relação dos alunos com a linguagem literária, onde podemos perceber as trajetórias que não se realizaram pela estrada, por conta de uma educação destituída de práticas de formação leitora que favoreçam as condições de exercerem comportamentos adequados aos de um leitor-social.

As respostas com teor positivo (8 equivale a 60%) dão consistência ao questionamento inicial, tornando sugestiva uma atividade da proposta. Os itens de negação (6 corresponde a 40%), pode balancear os reais teores motivacionais para o desenvolvimento de práticas de exploração literária aos que são obrigados a negar a si mesmos por falta de conhecimento prévio. Entendemos que “uma das formas é buscar fazer da leitura uma atividade cotidiana aproveitando momentos como da biblioteca para servir de referencial para os alunos” (SILVA, 2011, p. 118). Consideramos que o acervo da escola é um bem cultural que deve estar relacionado a práticas atrativas de leitura que despertem o interesse e estimulem a criatividade do aluno.

Considerando a dureza da realidade da EJA, em que, muitas vezes, o aluno chega à escola pensando apenas na merenda noturna, porém, para além da fome física, orgânica, devemos criar estratégias e desenvolver atividades que despertem outro tipo de fome – a do conhecimento, a partir de uma proposta que permita, então, trabalhar com elementos de leitura e de escrita que instiguem o aluno em seu processo criativo.

**Quadro 1:** O aluno da EJA e sua relação com a leitura

QUESTIONÁRIO - ALUNOS da EJA - Questão 7 - Justificativa: Gostaria de ser incentivado a ler e escrever textos poéticos?	
Aluno 1	Não tenho tempo
Aluno 2	Não sei ler muito
Aluno 3	Não tenho interesse em fazer textos poéticos
Aluno 4	Não tenho muita criatividade
Aluno 5	Eu acho que tenho que eu mesmo tenho que toma essa iniciativa
Aluno 6	Tenho vergonha
Aluno 7	Poema é muito bom
Aluno 8	Através da leitura frequente pode ajudar a me aperfeiçoar mais
Aluno 9	Seria interessante
Aluno 10	Eu gosto
Aluno 11	Sim, por que com isso posso aprender mais coisas
Aluno 12	Não gosto de escrever textos
Aluno 13	Quero aprender a criar meus poemas
Aluno 14	Acho muito importante

Fonte: Barbosa (2022)

A partir do exposto, construímos o esboço reflexivo da pesquisa, considerando que o embasamento teórico constitui o cerne para o alcance e a compreensão das práticas literárias e seus sujeitos-agentes; demarcar os ambientes permite alcançar múltiplos dimensionamento da linguagem literária. Essa compreensão requer atenção sobre o papel representativo da leitura na constituição do ser humano como ele é e como se vê:

o papel da leitura na construção de si mesmo é particularmente sensível na adolescência e na juventude, pode ser igualmente em todos os momentos da vida em que devemos nos reconstruir;

quando somos atingidos por uma perda, uma angústia, seja por um luto, uma doença, um desgosto de amor, o desemprego, uma crise, todas as provas que são constituídos nossos destinos, todas as coisas que afetam negativamente a representação que temos de nós mesmos, o sentido de nossa vida (PETIT, 2008, p. 78).

A nossa condição latina forma a condição de um povo que se revela em sua diversidade cultural e a linguagem é a expressão máxima de sua identidade, sua crise é fomento linguístico; sua fome é alimento dos algozes à espreita de dominação e descaso. Os problemas da educação não são novos e nem são poucos. Mesmo quando se oferece a oportunidade de aprender a ler e a escrever, mas não se oferece a condição para tornar isso conhecimento uma prática cotidiana em condições aceitáveis, como aponta Soares (2009):

O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições? Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento (SOARES, 2009, p.58).

Mesmo considerando que as condições de acesso à leitura não se limitem apenas ao impresso, com os avanços tecnológicos, a imersão de que fala Soares não é facilitada, pois ainda há lacunas na convivência no mundo da escrita, especialmente para o aluno de EJA. O que se propõe nessa discussão não é a utilização da poesia como salvadora social, mas como um instrumento que pode nortear mudanças de atitude na defesa dos problemas cotidianos para a superação da opressão e da submissão de luta de classe. A história literária brasileira e mundial sempre nos deu mártires literários que com o uso de seus versos denunciaram a tirania e

bradaram pela liberdade em todos os níveis de estrutura, da poética clássica aos poemas populares.

Ver a leitura literária como um ato de resistência é acreditar que “se o poeta resiste, se o poeta transpassa, imune, o turbilhão do céu e o turbilhão da terra, é porque já cumpriu o rito do sacrifício, já se auto-anulou” (BOSI, 2000, p.165). Apenas que não haja a indiferença ao desumano que há no mundo e em nós. Os jovens e adultos do contexto estão descrentes de quase tudo. E há um poema pronto para falar da sua ira, do seu alento ou dor.

Sobre a essência da criação de um poema é preciso se importar com os efeitos semióticos. Para a poesia o símbolo é um suporte que resulta do jogo em que se faz com a utilização dos sentidos das palavras. Portanto, é a expressão mais democrática e ampla de sentidos a serem trabalhados, lidos e relidos; vistos e ouvidos. Segundo Moisés (2019, p. 28), “a poesia nos ensina a ver como se víssemos pela primeira vez”. Esse é o nosso intuito: utilizar temas geradores de novos olhares para todas as coisas já olhadas no derredor em transformar as coisas de utilidade comum degradável – como uma caixa de pizza – e envolvê-las de vida literária criativa.

Vale dizer toda poesia genuína, e não apenas aquela que explora tematicamente a denúncia, o protesto, a indignação, é subversiva. A Insubmissão designa a condição intrínseca e não premeditada que enforma a autêntica postura poética, de tempos autorais, e não a reação deliberada, pontual, contra esta ou aquela tirania, esta ou aquela ignomínia. (MOISÉS, 2019, p 9)

Se vão atingir questões sociais e condenar a poesia à função de salvadora da pátria, será lucro. Mas o ganho é sempre incerto, pois a literatura não tem amarras ideológicas. Importa compreender que o poema como expressão da linguagem revela também a nossa condição de existir, de pensar e de estar no mundo. Portanto, a palavra poética deve denotar força, transformação, (des)construção e criação de oportunidades para ampliação do conhecimento.

## A proposta de letramento literário poético

O experimento das atividades da **Proposta de Sequência Básica Poética (PSBP)** foi criado com o objetivo de contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos da EJA. Tem como referência os estudos de Rildo Cosson (2009), um dos responsáveis por uma importante área de estudo no campo da linguística que se disseminou e se fortifica através do desenvolvimento de propostas para utilizar o texto literário como facilitador do processo de ensino. Assim, torna-se possível abordar temas diversos alinhando-o aos acontecimentos do entorno – do cotidiano das pessoas. E que esse apoio contextual não deve ser por acaso – o uso de palavras deve ter significação para ensinar de uma forma crítica e não só para deleite pessoal, para inaugurar eventos escolares ou constituir pretexto para o ensino propriamente dito. Passamos a apresentar a PSBP e suas quatro etapas:

- **A - MOTIVAÇÃO:** preparação para posicionamento diante do **assunto**; questionamentos ao tema; dinâmicas de **harmonização** e foco às propostas;

- **B - INTRODUÇÃO:** apresentação do **autor**, **tema** e elementos de pesquisa para domínio do gênero; prioriza **o que o texto diz** ao leitor;

- **C - APRECIÇÃO:** **leitura** aprofundada do texto, com acompanhamento e objetivos claros; análises contextuais

- **D - MATERIALIZAÇÃO:** exteriorização e **produção** em diversos formatos de **releituras** literárias autorais.

O trabalho com as turmas de EJA é perpassado pelo desafio constante de desenvolver estratégias motivadoras que despertem a vontade de aprender e o desejo de estar em sala de aula. Todo professor de EJA se pergunta o que fazer e como fazer não apenas para o aluno aprender, mas também para que ele se mantenha interessado no assunto que vai aprender. São alunos trabalhadores que chegam à escola após um dia exaustivo de trabalho, muitas vezes a escola é a única oportunidade de contato com a cultura e as relações de sentido que possam se estabelecer com as suas vivências.

O planejamento da PSBP levou em consideração a natureza desse contexto e, apoiada em fundamentos defendidos por Cosson (2009), elaboramos um instrumento que, a partir da leitura literária, possibilita experienciar o ato de ler como uma prática contínua, que oferece instrumentos necessários para compreender com proficiência o mundo e a linguagem que o desvela:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a pensar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2009, p. 17).

Em se tratando das escolhas textuais para as PSBP, a literatura é o ponto crítico de todo o processo para que a empatia atinja o nível de entendimento, aceitação e recusa. Escolhemos o formato textual do poema-canção, ao considerar, como lembra Daniela B. Versiani (2012), que o universo da música traz para o poema um alargamento que pode ir além das leituras comuns escolares, aproximando-se do cotidiano do aluno. Consideremos que o texto estético, mais antigo ou moderno; popular ou mais clássico, pode possibilitar muitas leituras, ou seja, entendimentos oriundos de comparações com outros textos e situações que se entrelaçam pelo fenômeno da intextualidade gerada. E de apelo sinestésico:

A música também se lê e se relaciona com outras linguagens de maneira especial e sensível. A música pertence a um universo mais cotidiano, ao qual se tem um contato mais direto. Literatura e música se concedem como suplementares ou cínicas de uma linguagem una, porque ambas são evocadas pela poesia, pela prosa poética, pela ópera ou pela canção. Dessa forma, uma poesia ou um texto poético, pode ser fonte de inspiração para a criação de uma música, bem como os músicos e compositores são convidados para criar trilhas sonoras para textos literários. (VERSIANI *et al*, 2012, p. 87).

A afirmação da autora nos permite entender que a riqueza da música popular brasileira se encaminha como material de alto teor informativo, estético e de abordagem sobre autoconhecimento (identidade); sobre o social (músicas de protesto) e o cultural. Os recursos estilísticos marcados pelo uso de figuras de linguagem possibilitam o exercício da reflexão sobre a linguagem e cumpre o papel importante nos processos de interação que se estabelecem entre o leitor, o texto e o contexto. Assim, podemos perceber que a mobilidade da música como recurso artístico permite-lhe estabelecer-se como ponte para diferentes manifestações literárias.

### **Esquema de análise da Proposta 01: uma proposição dialogada**

Na experiência que apresentamos foi usado o formato textual do poema-canção, ao considerar que o universo da música traz para o poema um alargamento para além das leituras escolares comuns, aproximando-se do cotidiano do aluno. Como texto estético, mais antigo ou moderno; popular ou mais clássico pode gerar mais possibilidades de leitura, através da intertextualidade como recurso de construção de sentido. No recorte feito para essa discussão apresentamos duas propostas. A primeira foi elaborada a partir da música “Comida”, composição de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sergio Britto, interpretada pelo Grupo Musical Titãs, desenvolvida da seguinte forma:

#### **Quadro 2:** Proposta 01: Fome de poesia

**1-Tema gerador:** A leitura literária (norteada por poema-canção e artes plásticas)

**2-Abordagem social:** A partir do vídeo<sup>4</sup> exibido com a música, iniciou-se o debate sobre a fome como uma realidade provocada pela má distribuição de renda.

**3- Análise poética-** a partir do texto impresso da música, análise do uso de recursos estilísticos como repetição, oposição, metáfora e outros termos conotativos

---

<sup>4</sup> Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kDauPMPIEDw>

**3-Estudo Linguístico:** frases interrogativas, negativas, afirmativas, classes gramaticais e variação linguística  
**4- Produção e releitura crítica-** escrita de texto em formato de enumeração- fome e sede poética- cartazes

Fonte: Barbosa (2022)

No desenvolvimento da proposta, foram estabelecidos quatro critérios para a avaliação:

A) **PREDIÇÃO:** harmonização (técnicas de relaxamentos sonoro/conto/parábola - disposição em roda); salada de imagens recortadas sobre o tema para debate (alunos da EJA chegam à escola em horário de intenso fluxo de estresse urbano).

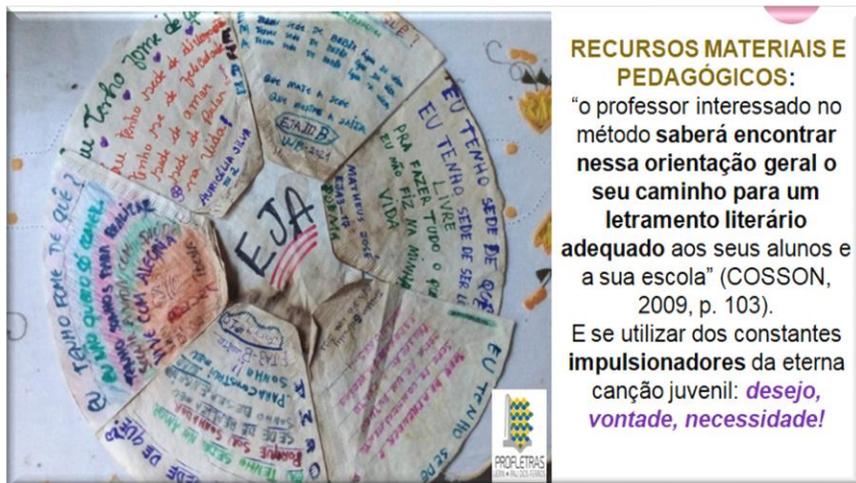
B) **INTRODUÇÃO:** estudo sobre o gênero literário poema, a partir de fontes que incluem visita à biblioteca, estudo da letra da música e debate norteado pelas seguintes questões:

1. Ao dizer a gente inclui todas as pessoas ou somente um grupo específico? Qual grupo?
2. Observe e destaque as frases **NEGATIVAS** no texto. Você concorda com elas? Justifique?
3. Leia e copie as frases **AFIRMATIVAS** no texto. Qual você mais relaciona com sua vida?
4. O eu-poético repete na música os 3 sentimentos que devemos ter na vida?

C) **PESQUISA:** a busca por outros textos do gênero através de textos que circulam no cotidiano dos alunos, nas redes sociais e também textos autorais.

D) **MATERIALIZAÇÃO:** a releitura, nesse trabalho, se estabelece através da produção escrita, visual e artística. Na figura 1, vemos o resultado de uma atividade realizada com filtros de papel reciclados, na qual os alunos deveriam criar uma arte visual, em prosa ou poema, respondendo à pergunta: *você tem fome de quê? Você tem sede de quê?*

**Figura 1:** materialização poética com filtros de café reciclados- alunos da EJA



**RECURSOS MATERIAIS E PEDAGÓGICOS:**

“o professor interessado no método **saberá encontrar nessa orientação geral o seu caminho para um letramento literário adequado** aos seus alunos e a sua escola” (COSSON, 2009, p. 103).  
E se utilizar dos constantes **impulsionadores** da eterna canção juvenil: **desejo, vontade, necessidade!**

Fonte: Barbosa (2022).

O envolvimento dos alunos na atividade revelou-se bastante promissor no que se refere à elaboração de propostas pedagógicas para fortalecer o processo de aprendizagem e ampliar o repertório literário e cultural dos alunos. Na pesquisa por textos relacionados ao tema trabalhado, um dos textos que ganhou destaque foi o poema modernista “O bicho”, de Manuel Bandeira, apresentado como sugestão de atividade do mesmo tema gerador, podendo ser adaptado a outras séries, outros contextos que favoreçam o debate, a pesquisa e a produção criativa dos envolvidos, considerando-se a diversidade de textos a que possam ter acesso, especialmente ao da literatura brasileira.

Nessa etapa da PSBP o material para aplicação e análise destacou nomes já consagrados ou bastante citados na literatura, mas não deixou chamar a atenção também para os representantes populares e de vozes marginais, através do diálogo com a arte poética musical brasileira. O intuito é a construção de um repertório literário mínimo, mas com relativa significância para análise. Entendemos que, assim, os sujeitos-educandos, antes

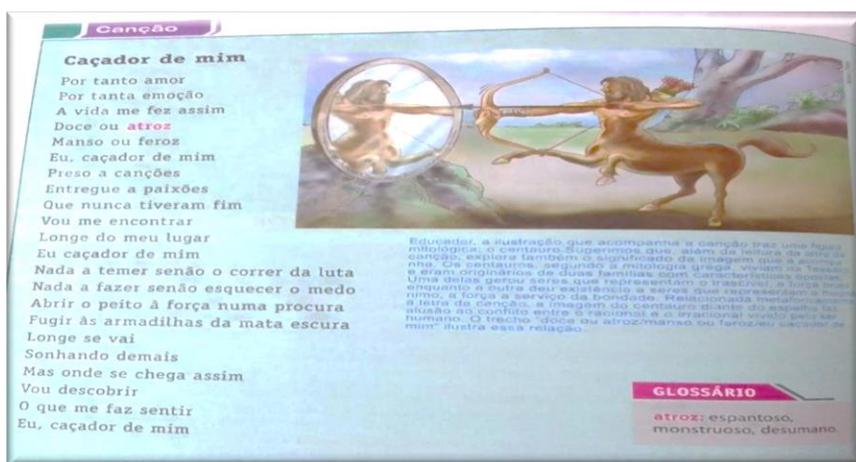
alheios a um acervo cultural de valor, que não estabelecia diálogo com a arte poética e musical brasileira, passam a conhecê-lo.

A sugestão, aqui, para o educador e agente social de leitura, é pesquisar autores, escritores, artistas de suas próprias localidades. Os espaços são mínimos para nossos literatos, que permanecem à margem das grandes mídias, consagradas pelo mercado editorial. Garimpar o poema ideal, é tarefa das mais sagradas e encantadoras, mas que requer paciência para a seleção e zelo estético.

### Esquema de análise da Proposta 02: uma proposição humanizada

Se trabalhar com a EJA por si só se constitui num desafio, inserir a poesia como proposta didática, nesse contexto, dobra o investimento. Implantar atividades inovadoras na sala de aula não é uma tarefa fácil, requer tempo e estratégias de ensino, que demandam a dedicação para pensar e repensar, desconstruir e reconstruir ações, atitudes e situações diversas. É algo que exige esforço, criatividade e estudo para pensar em possíveis propostas que melhor atendam à realidade da escola.

Figura 2: Livro didático da EJA III - (6º Ano)



Fonte: Barbosa (2022).

A segunda proposta que compõe a discussão, neste capítulo, utiliza o livro didático disponibilizado para a turma, o qual permitiu aos alunos, a partir de suas vivências, fazer a análise crítica de imagens ilustrativas das abordagens literárias, conforme mostra a figura 2.

O tema “identidade” norteou a discussão, visando à problematização da própria existência humana, do ser e do estar no mundo, considerando o seu papel e a sua voz como sujeito social. Pinheiro (2018) diz que a poesia permite ver e compreender modos de vida e formas de subjetividade que aliam o mundo em vários planos, sendo, portanto, imprescindível a leitura de poemas na constituição do repertório do leitor. Reconhecemos nessa afirmação pontos em comum com a proposta ora discutida, visto que o nosso intento é contribuir para a formação do leitor em um contexto tão específico como o da EJA, mediado por estratégias metodológicas que motivem o educando e desperte-o para buscar, cada vez mais a ampliação do seu repertório individual de leitura. Isto confere ao gênero a urgência de ser lido e amplamente estudado em suas diferentes modalidades poéticas, a partir de novas propostas metodológicas que devem ser pensadas e discutidas para que a poesia possa ser inserida como prática pedagógica, de modo contínuo, posto ser interdisciplinar e imprescindível no desenvolvimento da educação literária e da sensibilidade poética.

**Quadro 3:** Proposta 02: Mãos valiosas: virtudes e defeitos na palma da mão

- |  |
|--|
| <p><b>1-Tema gerador:</b> Eu, no mundo – valores humanos</p> <p><b>2-Abordagem social:</b> Abordagem literária no livro didático da EJA III (6º Ano). A partir da p. 12 do livro (figura 2), foi trabalhado o poemacção “Caçador de mim”, de autoria de Milton Nascimento, que iniciou com a projeção do vídeo<sup>5</sup> exibindo a música, seguida do debate sobre a a existência humana, qualidades, defeitos, conflitos existenciais e papel social.</p> <p><b>3- Análise poética:</b> a partir do texto impresso da música, análise do uso</p> |
|--|

<sup>5</sup> Link acesso livre vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=PmHCFCOnF14>

de recursos estilísticos como repetição, oposição, metáfora e outros termos conotativos

**3-Estudo Linguístico:** a leitura, a interpretação textual e produção escrita

**4- Produção e releitura crítica:** produção de acróstico com o próprio nome e poemas visuais com termos que denotam virtudes e defeitos do ser humano.

Fonte: Barbosa (2022)

Os critérios definidos para análise da atividade desenvolvida se organizaram de acordo com a pauta estabelecida para a proposta 01. Assim, elencamos:

A) **PREDIÇÃO:** as atividades são introduzidas por um momento de harmonização mediado por técnicas de relaxamento com fundo musical; conto/parábola para nortear a atividade disposta em roda de conversa, com foco no tema da atividade; projeção do vídeo com a música “sujeito de sorte” (Belchior)<sup>6</sup>. Abordagem: Quem somos? Em busca de si mesmo (discussão sobre qualidades e defeitos).

B) **INTRODUÇÃO:** Vídeos com abordagem na aula de Artes sobre os estilos musicais no Brasil e ênfase à M.P.B. Debate sobre gosto musical, tendo como referência as variedades regionais. Atividade subsidiada por pesquisa.

C) **APRECIÇÃO:** Vídeos com a interpretação do cantor e compositor Milton Nascimento e outros formatos de apresentação, disponíveis na plataforma YouTube, com imagens sugestivas ao tema. A ideia que norteia as escolhas parte do entendimento de que todas as expressões textuais emotivas podem ser poemas.

D) **MATERIALIZAÇÃO:** o poema-canção em análise gera ricas abordagens intra e extratextuais:

1. Resolução das questões interpretativas do texto nas pag 13 e 14; (caderno-debate)
2. Confecção de cartazes apresentando a SUA CANÇÃO predileta com considerações;

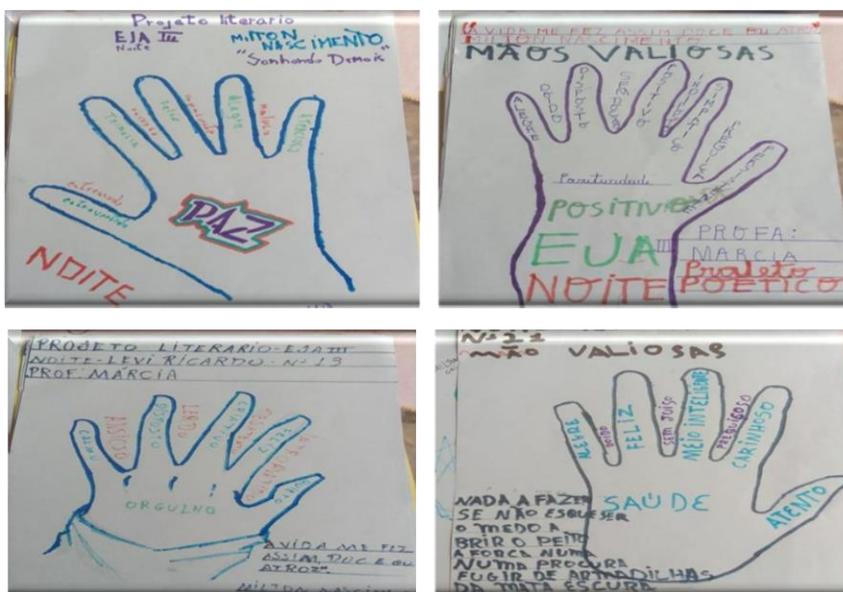
---

<sup>6</sup> Link do vídeo - <https://www.youtube.com/watch?v=ACMYT4W9tzg>

3. Acrósticos - com o nome pessoal - abordando os lados *manso ou feroz* de cada um;

4. Elaboração e apresentação de texto-visual com a atividade “Mãos valiosas” (figura 3): desenhar a própria mão, refletir e por nos dedos cinco autovalores positivos; em seguida entre os dedos quatro defeitos que reconhece em si ou ouve os outros dizerem que tem. Partilha visual e interdisciplinar. A culminância da atividade ocorreu com a exposição dos produtos no ambiente escolar, tendo como fundo musical a música “Caçador de mim”.

Figura 3: Mãos valiosas



Fonte: Barbosa (2022).

O trabalho que abarca o recorte feito para essa discussão desenvolve-se na perspectiva de mobilizar os saberes adormecidos no universo da EJA, revelando a força motriz que se esconde atrás dos rostos cansados, das mãos calejadas e das falas silenciadas pela timidez, pelo medo da rejeição e pelo estigma do não saber ou do saber menos, do ser diferente em um ambiente em que eles não

conseguem se reconhecer. A ideia que está em movimento visa dar visibilidade e voz a esses sujeitos a partir dos elementos presentes no próprio cotidiano, no espaço-tempo em que vivenciam as alegrias e as tristezas que nos dizem quem são e porque estão nesse lugar.

Entendemos que a diversidade cultural e a linguagem constituem a expressão máxima de nossa identidade, os conflitos que nos afligem podem se tornar o fomento linguístico que fará ecoar as nossas vozes, devastando a fome que, contraditoriamente, é o alimento dos algozes à espreita de dominação e descaso. Os resultados alcançados nos lembram que “neste lugar de encontros, não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1983, p.95).

Verificamos ser possível que esta pesquisa enverede por caminhos pedagógicos para atingir, a cada etapa trilhada, o tripé sobre o qual deverá se sustentar não só o profissional da linguagem, mas todo protagonista de seu próprio processo de formação, como os alunos que integram o quadro de colaboradores dessa pesquisa, através do processo de ensino-aprendizagem escolar, como aborda Temóteo (2019) em sua Tese de doutorado: **no político; no formativo e no reflexivo**. A experiência que deu vida à proposta de intervenção apresentada contribui para o alcance da meta maior que é a da garantia do direito a aprender e se apropriar da leitura significativa, o direito ao conhecimento extensivo aos que mais precisam e assim queiram.

### **Considerações (nunca) finais**

A discussão que apresentamos, neste capítulo, é parte integrante de uma pesquisa em andamento que, antes mesmo da conclusão, já nos possibilita perceber resultados positivos, visto que constatamos novas atitudes no desempenho dos educandos envolvidos no processo, as quais são atribuídas à proposta ora discutida.

As atividades realizadas ao longo do desenvolvimento da proposta oportunizaram aos educandos (re)conhecer possibilidades de leitura poética através dos textos musicais,

aprendendo sobre a sua natureza e características, de modo que conseguiram realizar pesquisas de outras representações do gênero. Assim, confirma-se que os objetivos definidos foram alcançados, pois tanto a percepção estética e subjetiva dos alunos da EJA, a partir da leitura de poemas, quanto a constituição do letramento literário como contribuição da aprendizagem e da formação de sujeitos leitores na EJA são confirmados pela materialidade das produções escritas apresentadas ao final do desenvolvimento das propostas.

O desenvolvimento de propostas inovadoras em contextos específicos como o da EJA chama a atenção não apenas para as necessidades dos alunos, mas também dos professores, pois as necessidades de modificação de práticas são inerentes à vivência do aluno como participante do processo de ensino e de aprendizagem, tanto quanto o professor como agente desse mesmo processo.

É mister que a prática docente seja repensada e modificada a partir da inserção de estratégias que trabalhem o ensino de poesia e, conseqüentemente, a constituição do letramento literário. Alguns indicadores de avaliação podem ser apontados como comprovação dos resultados positivos do trabalho desenvolvido, como as discussões dos textos lidos, pelos alunos; a produção do material, o reconhecimento do gênero através de vídeos, de músicas e outros textos. Esperamos que a divulgação dessa experiência motive, instigue a renovação da prática pedagógica de outros professores, especialmente os professores da EJA, assim como a divulgação da leitura literária não só na sala de aula, como também em bibliotecas, salas de leitura e outros espaços do contexto escolar.

Na realização da prática de letramento literário, a partir da seleção de um gênero textual literário, com carga subjetiva, em formato escrito-visual-metafórico, foi possível observarmos a inserção da centralidade da leitura ao aluno da escola pública noturna; relacioná-la com suas vivências e reescrevê-la na materialização de interação estética com seu desejo de superação do meio social em que vive. Percebemos avanços na aquisição

leitora aos que demonstravam menor interesse no início dos experimentos e em nossas práticas.

Neste capítulo, produzido a quatro mãos, como orientanda e orientadora, em nossas especificidades de dedicação educacional, comungamos do reconhecimento dos benefícios pelo envolvimento em estudos, discussões e acompanhamento deste trabalho, aqui registrado como presente incentivador, para continuarmos acreditando no potencial de nossos alunos marginalizados, mas não condenados a uma vida sem espanto. Não o da violência diária, mas pelo admirar-se por serem capazes de ver o mundo através da poesia.

## Referências

- ÁLVARES, Sonia Carbonell. **Educação estética na EJA: A beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2012. 152p.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017. 294p.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6 ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2000
- CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSTA, Clarice Gomes. **Diretrizes curriculares e a educação de jovens e adultos – EJA: desafios freirianos no município de Fortaleza**. Fortaleza: Caminhar, 2021. 218 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.f.
- HAETINGER, Max. **A escola que encanta e transforma vidas**. Fortaleza: Cene, 2017. 111 p
- KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, Ago./Dez. 2014.
- MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia para quê? A função social da poesia e do poeta**. São Paulo: UNESP, 2019.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PINHEIRO, M.S. A literatura e os sete saberes: uma abordagem metodológica e transdisciplinar. **Conferência Internacional “Saberes para uma cidadania planetária”** - 24 a 27 de maio de 2016, fortaleza-CE. Disponível em [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-33599-29032016-122618.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-33599-29032016-122618.pdf). Acesso em 12/11/2022.

PINHEIRO, Maria do Socorro. Cantoria e cordel: a resistência da poética da voz. In: PONTES, Carlos Gildemar (org.). **Cultura popular: meios, formas e identidades**. Cajazeiras: Grafica Real, 2018. p. 213-233.

RIBEIRO, Andra Martins. **A poesia de Sérgio Vaz em práticas de letramentos de reexistência na educação de jovens e adultos em uma escola pública do Tocantins**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2021.

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

SILVA, Marcos José do Nascimento. **A função social da escola: um convite à ousadia**. Fortaleza: Arte Visual, 2011. 149 p.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

SOUSA, Leomar Alves de; TESTA, Eliane Cristina; SILVA, Rubens Martins da. Projeto "Poetas na Escola": poesia e sustentabilidade. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 64, p. 221-233, out. 2021.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. 96 p.

VERSIANI, Daniela Beccacia. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Unesp Digital, 2012. 164 p.

# Leitura e Tecnologias Digitais: entre práticas e representações de professoras aposentadas

Antônio Durães de Oliveira Neto<sup>7</sup>

Geisa Magela Veloso<sup>8</sup>

## Introdução

A história é constituída por mudanças e permanências, avanços e retrocessos. Em nossa sociedade, muitas transformações foram impulsionadas pela invenção e uso de tecnologias, algumas das quais são tão antigas quanto a espécie humana. A descoberta do fogo, a invenção da roda, a fundição de metais são exemplos de avanços tecnológicos que possibilitaram novas formas de organização da sociedade e garantiram qualidade de vida ao homem. Mas, “a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos” (KENSKI, 2012, p. 21). A tecnologia não se limita aos fios e tomadas, máquinas e ferramentas, o seu conceito “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2012, p. 22-23).

A sociedade contemporânea é marcada pelos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e pelo uso intenso da internet. A difusão dessas tecnologias produziu uma sociedade que se caracteriza pelo uso de aparelhos e ferramentas de comunicação e informação. “Ao falarmos em tecnologias

---

<sup>7</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros e professor da Secretaria Municipal de Educação Básica de Montes Claros. Email: antonionetomoc@gmail.com

<sup>8</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros. Email: velosogeisa@gmail.com

digitais, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações” (KENSKI, 2012, p. 21).

Nessa cadeia, a leitura também tem passado por constantes mudanças na sua forma e nos modos de ser realizada, nos seus suportes e finalidades. Indo além do tradicional material impresso, pode ser feita nas telas, por meio de dispositivos eletrônicos, dando ao leitor “novas possibilidades de leitura, em novos dispositivos, mesmo que estes não sejam exclusivos para o suporte de textos” (RIBEIRO, 2011, p. 102). Essas mudanças no suporte material e nas maneiras de ler são caracterizadas por Chartier (1998) como uma revolução, pois produziram rupturas com práticas e processos anteriores.

Com o desenvolvimento das TDICs, o leitor passou a ter acesso as mais diferentes mídias e, conseqüentemente, a novos modos de leitura, característicos do ambiente virtual – textos híbridos e multimodais, mesclados por imagens, sons, vídeos, links, tornando a leitura mais dinâmica e interativa. Além disso, as tecnologias digitais facilitam a leitura de diferentes formatos e tipos de texto, que podem ser baixados e acessados a qualquer momento e lugar por meio de computadores, *smartphones*, *tablets*, *Kindle*.

Ler na tela, prática que há alguns anos poderia ser vista como desconfortável ou improdutiva, torna-se cada vez mais comum, dada a proliferação de computadores portáteis e *smartphones*. A evolução tecnológica impulsiona novos hábitos, diversificadas formas de interação e comunicação humana. Segundo Ribeiro (2005), o leitor se adapta a novos suportes de leitura, que são projetados consoante às suas necessidades e ao uso de ferramentas digitais no dia a dia. A título de exemplo, tem-se o crescimento das mensagens instantâneas e do acesso às redes sociais digitais realizados por meio dos dispositivos eletrônicos, tornando-se práticas comuns nas relações cotidianas, proporcionando novas experiências no processo de escrita e, sobretudo, no de leitura, dada a imediatez de sua circulação.

Na contemporaneidade, apesar da exclusão digital devido a questões de ordem socioeconômica e cultural, é comum ver crianças já na primeira infância dominarem aparelhos eletrônicos, pois nasceram em uma era em que a tecnologia se faz presente nas mais simples atividades, sendo, portanto, nativos digitais.

*Nativo digital* é um termo cunhado por Marc Prensky (2001) para se referir àqueles que “passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (PRENSKY, 2001, p. 01). Para aqueles que nasceram antes dessas tecnologias, a modernidade dos aparelhos eletrônicos foi vista como novidade e, ainda que em diferentes graus tenha existido resistência, houve a necessidade de se adaptarem a aparatos tecnológicos, já que facilitam o contato, a informação e a interação. Prensky (2001) os denomina de “imigrantes digitais”, ou seja, não nasceram na era digital e não se encontram imersos nessa cultura.

Ribeiro (2019) questiona a natividade digital empregada por Prensky (2001), já que um número acentuado de pessoas consome e produz por meio dos recursos oferecidos pelas TDICs, ou seja, em algum momento da vida, viram a necessidade de utilização e se apropriaram das tecnologias digitais. De acordo com a autora, é ingenuidade afirmar que o contato precoce com as tecnologias digitais faça com que os usuários se familiarizem e compreendam seus usos e funções, integrando-as em seus cotidianos. “Talvez seja excessivo considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias” (RIBEIRO, 2019, p. 16).

Atualmente, os professores que se encontram em exercício docente veem a necessidade de se adequarem às tecnologias como recurso de ensino, dadas as possibilidades nelas inscritas e as exigências do mundo social. Kenski (2012) destaca o poder que existe entre a educação, o conhecimento e as TDICs, em que a ação do professor e o uso dos suportes tecnológicos são responsáveis por

definir as relações em sala de aula. Isso implica dizer que o “conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos” (KENSKI, 2012, p. 13) são questões imbricadas.

Com a disseminação das TDICs, mídias e redes sociais digitais, os docentes se veem impulsionados a construir uma relação com esses novos suportes e modos de leitura. Entretanto, há professoras que encerraram seus ofícios ou já estavam no fim de suas carreiras quando do advento tecnológico.

Esse fato instigou-nos a curiosidade epistemológica e nos impulsionou a compreender como se constituiu a relação dessas profissionais aposentadas com os aparatos eletrônicos, especificamente, a leitura por intermédio dos meios digitais. Destarte, o objetivo deste capítulo é investigar como as tecnologias digitais incidem sobre as práticas leitoras de professoras aposentadas e, assim, compreender como leem nessa era em que muitas das atividades são mediadas por ferramentas digitais.

A escolha por investigar profissionais aposentadas se configura pelo interesse em conhecer suas relações com os dispositivos eletrônicos, sobretudo para ler, considerando que durante o exercício professoral a leitura era realizada pelo suporte impresso, e o livro era o principal objeto a representá-la. Já que os aparatos tecnológicos são relativamente recentes e se fazem onipresentes na vida cotidiana, é significativo compreender a perspectiva destes sujeitos. A revolução tecnológica representada pelo uso de computadores, celulares e *smartphones* reconfigurou os modos de leitura dessas professoras? Quais são as possibilidades e finalidades que constituem a prática leitora por esses meios? Como se caracterizam suas leituras, dada a imediatez desses dispositivos eletrônicos? As representações de leitura no suporte eletrônico e digital apresentam uma perspectiva positiva ou negativa?

Para construir respostas para esses questionamentos, desenvolvemos estudo qualitativo, com aplicação de questionário a 55 docentes aposentadas, com idades entre 60 e 80 anos, graduadas em

diferentes áreas – referidas no feminino dada a presença de 53 professoras, tendo como intuito conferir visibilidade e prestígio à participação das mulheres no campo da educação.

No que se refere à estrutura, além do percurso metodológico, que será apresentado na seção seguinte, este capítulo se divide em outras três seções: na primeira, é feita breve abordagem histórica dos suportes de leitura, culminando na tela dos eletrônicos. Na segunda, apresentamos as representações que indicam adesão e resistências das professoras frente à leitura nos dispositivos eletrônicos e, por fim, discutimos a inserção das docentes nas redes sociais digitais, os suportes e as suas representações de leitura no âmbito das TDICs.

### **Percurso metodológico**

Investigar a leitura no ciberespaço, realizada por pessoas ditas “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001) é tarefa necessária na sociedade contemporânea. Mesmo que tenham vivido o advento de outras tecnologias, que se mostraram revolucionárias em suas épocas, como é o caso do rádio e da televisão, nenhuma delas se compara ao *boom* de possibilidades proporcionadas pelas TDICs.

Os procedimentos metodológicos escolhidos para esta investigação são qualitativos. Para captar representações de leitura no mundo digital produzidas por professoras aposentadas, esse tipo de pesquisa é adequado, já que leva em consideração o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Foi aplicado questionário contendo 17 questões a 55 docentes, com o intuito de conhecer a relação dessas pessoas com a leitura, captar suas percepções, experiências e usos das TDICs.

As professoras foram instadas a falar de suas práticas de leitura e das mudanças que esses novos meios provocaram, bem como apontar o tipo de suporte utilizado com maior frequência para ler. Um contorno referente à inserção nas redes sociais digitais foi necessário, haja vista que a utilização dessas redes se torna cada

vez maior e abarca um público de todas as idades, além de serem responsáveis por proporcionar informações que circulam e se espalham com celeridade.

Para atender aos interesses epistemológicos definidos, no processo de escolha das participantes, recorremos à construção de uma rede de indicação, na qual as próprias professoras recomendavam outras que poderiam fazer parte do *corpus* da pesquisa. A opção possibilitou a participação de professoras de diferentes regiões da cidade de Montes Claros, Minas Gerais, constituídas por uma diversidade de características, uma maior amplitude de idade, formação e práticas, viabilizando discussões mais aprofundadas sobre suas representações de leitura na tela e em outros suportes.

Antes de embrenharmo-nos nos discursos colhidos, é importante caracterizar o perfil das professoras: 43% possuem entre 60 e 65 anos; seguido por 27% com idades entre 66 e 70 anos; 21% entre 71 e 75 anos e; por fim, 8% têm de 76 a 80 anos.

Ao eleger as participantes, consideramos que a leitura em sala de aula não é uma responsabilidade exclusiva da professora alfabetizadora e de Língua Portuguesa e sim de todas as áreas do conhecimento. “Ler formas, símbolos, letras, signos, imagens significa prover, estabelecer uma relação *entre eles* e uma relação *com eles*, também nas diferentes instâncias da vida social” (YUNES, 1995, p. 190). Por isso, não delimitamos disciplinas específicas em que as participantes fossem graduadas, almejando uma diversidade maior de discursos a partir de diferentes percepções e contato com a leitura. Desse modo, participaram docentes com as seguintes formações: 36,36% (20 participantes) graduaram-se em Pedagogia; 18,18% (10 participantes) em Letras; 9,09% (05 participantes) cursaram Magistério; 7,27% (04 participantes) formaram-se em Direito; 5,45% (03 participantes) em Geografia; 5,45% (03 participantes) em História; 5,45% (03 participantes) em Normal Superior; 3,64% (02 participantes) em Ciências Sociais; 3,64% (02 participantes) em Estudos Sociais. Por fim, 14,56% (08 participantes) das professoras se graduaram em outros cursos

(Administração, Biologia, Contabilidade, Filosofia, Matemática, Odontologia, Psicologia e Serviço Social).

Quanto aos níveis de ensino em que as participantes atuaram, identificamos que 39 exerceram atividades em apenas uma modalidade de ensino: Educação Infantil – 20 professoras; Ensino Fundamental I – 10 professoras; Ensino Médio – 05 professoras; Ensino Superior – 04 professoras. As demais (16 docentes) lecionaram em mais de um nível de ensino. No que se refere à formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, 29 professoras possuem Especialização, 02 Mestrado e 02 Doutorado.

Para compreender a relação entre leitura, TDICs e a prática de docentes aposentadas, fundamentamo-nos na Teoria das Representações Sociais, em que representações são entendidas como modos de compreender a realidade a partir de um conhecimento partilhado por um grupo, levando em conta as percepções individuais. Mais do que formular conceitos, investigar as representações de um determinado espectro social configura compreender o comportamento dos sujeitos a partir de suas relações coletivas. Serge Moscovici (1978), responsável por desenvolver os primeiros estudos sobre a teoria, salienta que representações sociais não se resumem a “opiniões sobre” ou “imagens de”, são teorias coletivas da realidade, estruturadas e fundamentadas em valores e conceitos e “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51).

A adoção da Teoria das Representações Sociais justifica-se pela sua dinamicidade, que possibilita amplas investigações sobre o cotidiano a partir dos investimentos afetivos, cognitivos e sociais de determinados indivíduos que caracterizam um grupo, de modo que, neste estudo, a teoria moscoviciana é tomada para captar as significações de docentes sobre a mediação dos suportes tecnológicos para a leitura.

## Entre evoluções e revoluções: os suportes e a leitura

Os suportes de leitura se transformaram com o decorrer dos séculos e, visando condições mais adequadas para os registros escritos, o homem lançou mão de materiais oferecidos pelo reino mineral, vegetal e animal. Utilizou tabuletas de argila, pedras, madeira e folhas de plantas como suportes para escrever e ler. Todos esses materiais precisaram passar por processos técnicos, sofrendo transformações em seu aspecto original. Ribeiro (2005) destaca que o avançar dos tempos e a amplitude dos recursos, suportes e ferramentas foram úteis para que a escrita e a leitura ganhassem novas configurações, visando, sobretudo, a demanda constante do leitor, que buscava “conforto, eficiência, eficácia, portabilidade e compreensibilidade” (2005, p. 126-127).

Em meio às adaptações e descobertas, entra em cena em meados do século XV uma invenção que modernizou o mundo da leitura – a imprensa, com os tipos móveis criados pelo alemão Johannes Gutenberg. Essa invenção acelerou a produção dos impressos e possibilitou uma circulação maior dos textos, já que, por meio da técnica da impressão, os livros passaram a ser produzidos mais rapidamente e em maior escala, diferente de quando eram escritos à mão. Entretanto, uma revolução da leitura de outra ordem já havia precedido a modernização do suporte trazida por Gutenberg. “As ‘revoluções da leitura’ são múltiplas e não estão imediatamente ligadas à invenção ou às transformações da impressão” (CHARTIER, 1999, p. 23, grifo do autor).

Chartier (1999) fala de três grandes revoluções nos modos de ler: a primeira consiste na passagem da leitura oral para a silenciosa, conquistada pelos leitores ainda na Idade Média, precedente às mudanças ocasionadas pela impressão. A segunda revolução da leitura acontece no século XVIII e foi pautada pelo crescimento da produção de livros e expansão das bibliotecas, possibilitando um acesso maior a diferentes livros, principalmente por meio do empréstimo de obras. Essa revolução “se apoia na hipótese que opõe uma leitura tradicional, dita ‘intensiva’, a uma

leitura moderna, qualificada de ‘extensiva’” (CHARTIER, 2007, p. 264, grifos do autor). Na contemporaneidade, uma nova revolução: a transmissão eletrônica de textos, que mudou não apenas o suporte material, mas também a maneira do leitor lidar com a leitura, já que, de acordo com Chartier (1999, p. 27), “o mundo dos textos eletrônicos também remove a rígida limitação imposta à capacidade do leitor de intervir no livro”, tendo em vista que, com essa nova revolução, o leitor pode “indexá-lo, mudá-lo de um lugar para outro, decompô-lo e recompô-lo”.

O livro eletrônico chegou para atender às necessidades de uma sociedade que preza pela celeridade, em que as mais distintas atividades são desenvolvidas por meio de um clique. Todavia, o livro impresso não perde a sua funcionalidade e as características que o tornaram importante para a circulação da cultura. Sua história se confunde com a evolução da humanidade, segue desenvolvendo seu papel e se faz presente em diferentes tempos e espaços, quer sejam físicos, culturais, históricos ou sociais.

Na esteira de mudanças proporcionadas pelo advento tecnológico, além da leitura de livros via dispositivos eletrônicos, há a possibilidade de ler notícias, trocar mensagens instantâneas e compartilhar conteúdos por meio das redes sociais digitais. Diferente da leitura de materiais impressos, ler por meios eletrônicos possibilita fluidez, dinamicidade e interação, reconfigurando os modos de ler, efetivando práticas multimodais.

Santaella (2013) destaca que a crescente sofisticação dos dispositivos móveis possibilitou o acesso à rede de internet a partir de qualquer lugar, em qualquer momento, permitindo uma presença *on-line* e constante, por uma mobilidade dupla: “mobilidade informacional e mobilidade física do usuário” (SANTAELLA, 2013, p. 21).

A autora destaca que é dentro do ciberespaço, em meio aos espaços de hipermobilidade, que vai emergir um tipo de leitor denominado de ubíquo: tem por característica a mobilidade e a conectividade contínua, transita entre as massas realizando as suas leituras moventes e também se faz presente no ciberespaço por

meio dos dispositivos eletrônicos. “É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento” (SANTAELLA, 2013, p. 19).

Destarte, o desenvolvimento tecnológico possibilitou a propagação de diferentes suportes que permitem uma outra perspectiva de leitura, caracterizada pela dinamicidade e rapidez, mas também pela fragmentação, dada a interferência no modo de o leitor interagir com a palavra escrita, bem como a forma de acessá-la e compreendê-la.

### **Representações, práticas e resistências à leitura no mundo digital**

As representações sociais são multifacetadas. Wagner (1995) aponta que elas são arquitetadas como um mecanismo social que engendra tanto a comunicação quanto o discurso, construindo e elaborando significados e objetos sociais; são operacionalizadas “como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupos ou sociedades” (WAGNER, 1995, p. 149). O estudo das representações sociais não leva em conta apenas um indivíduo isolado, mas as respostas manifestadas a partir do grupo em que o sujeito faz parte; as representações são campos socialmente estruturados. Já que o indivíduo e suas relações sociais são centrais, as representações determinam ações, possibilitam uma leitura da realidade a partir das relações intergrupais e das práticas do dia a dia, orientando o comportamento e as práticas cotidianas.

Para Moscovici (1978), por se tratar de conhecimentos do senso comum, as representações sociais são construídas a partir das relações entre pessoas que constituem um determinado grupo social, alicerçadas na interação, comunicação, linguagem e interesse do indivíduo de estar ciente dos acontecimentos sociais. “As representações sociais são também uma expressão da realidade intra-individual; uma exteriorização do afeto. São, neste

sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social” (SPINK, 1995, p. 121). De acordo com a autora, a elaboração das representações sociais como forma de conhecimento prático conduz as ações cotidianas e ocorre na interface de duas forças: os conteúdos que circulam em nosso meio social e as forças que decorrem da interação social e das pressões para confirmar e conservar identidades coletivas.

Neste estudo, o conjunto de dados coletados revela a relação das professoras aposentadas com as tecnologias digitais, o que nos permite afirmar que, apesar de não serem nativas digitais, as docentes construíram representações e práticas de leitura mediadas pelas tecnologias digitais em seus cotidianos. Dentre as respondentes, 42 professoras apontam aspectos positivos da inserção das TDICs nos seus cotidianos e mudanças em suas práticas de leitura.

Com certeza tornou mais fácil o meu acesso à leitura, pois são inesgotáveis os assuntos na internet, tudo que quero ler, saber, tirar dúvida, etc. eu encontro na internet (PA02, 65 anos, graduada em História, aposentada há 02 anos).

Muitas mudanças. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram novos suportes tecnológicos proporcionando-nos novas formas de ver o mundo e conseqüentemente novas aprendizagens técnicas para nos inserirmos na área da informática. Não há como ignorar esses suportes digitais para o incremento da nossa prática de leitura (PA17, 68 anos, graduada em Letras, aposentada há 12 anos).

Nessas representações, as TDICs, e conseqüentemente a internet, são vistas como facilitadoras do acesso à leitura, já que possibilitam a busca de conteúdos diversos, seja para a expansão do conhecimento, interação ou novas maneiras de ler. Se em momento anterior ao advento das tecnologias digitais era necessário consultar livros ou recorrer às revistas e jornais impressos para aprender ou buscar alguma informação, agora

basta fazer a busca em algum navegador da internet. O contato com as tecnologias digitais parece ter sido inevitável. PA17 é incisiva ao apontar o uso dos suportes digitais, como se a adaptação a esses novos meios fosse imprescindível para a realização de suas leituras.

Nos discursos que caminham em uma via favorável ao uso das TDICs para a prática da leitura, destacamos alguns motivos para as professoras terem aderido a esses artefatos, que sinalizam para a praticidade, tempestividade, atualidade, interação, menor custo e prazer:

Tornou o acesso a diversos tipos de textos mais rápido, dinâmico, lúdico e prazeroso (PA28, 62 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 04 anos).

Custos mais baratos, acessos a vários títulos (diversificação de leitura) podendo aumentar o nível de criticidade, de informações (PA37, 66 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 14 anos).

Hoje, logo pela manhã a minha primeira leitura é no celular. É uma fonte de informação rápida e atualizada. Os jornais escritos já não são importantes como antes da internet (PA03, 70 anos, graduada em Geografia, aposentada há 12 anos).

As representações das docentes indicam que as tecnologias digitais agem como fator que possibilita uma melhor relação com a leitura. Inseridas no cotidiano das professoras, as TDICs apresentam vantagens de diferentes ordens: agilidade no acesso a notícias, informações, entretenimento; disponibilidade a um maior e mais variado repertório de textos e referências para leitura; acessibilidade a conteúdos dado o menor dispêndio com insumos, impressão e transporte. A comunicação e a interação se tornam mais efetivas, já que os aparelhos eletrônicos estão sempre ao alcance do usuário, tornando possível ficar ciente de um acontecimento em tempo real ou responder a uma mensagem imediatamente.

Na contramão desses discursos, há professoras que afirmam que as tecnologias digitais não produziram mudanças em suas leituras. Em sua trajetória, PA10 revela um contato pouco expressivo com livros e outros suportes de textos. Durante a sua atuação docente, a leitura se restringia ao preparo de aulas. Com o advento das tecnologias digitais, suas práticas não foram influenciadas: “Para mim nada aconteceu” (PA10, 76 anos, formação em Magistério Nível Médio, aposentada há 18 anos). Por sua vez, PA26 utiliza o fato de ser uma imigrante digital para justificar a sua resistência aos dispositivos digitais: “[...] Sendo de uma geração atrás, prefiro o prazer de manusear livros, revistas, a ler nestas maquininhas (PA26, 64 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos). Para a professora, o livro impresso possibilita experiências que o digital não pode oferecer.

Dentre as docentes que resistiram às tecnologias digitais, há aquelas que reconhecem suas vantagens. Mesmo afirmando que não houve mudanças em suas práticas leitoras, indicam pontos positivos para a leitura mediada pelas TDICs. Para PA21, as tecnologias digitais não provocaram mudanças em suas práticas leitoras e não estão associadas ao entretenimento ou interação: “Mas [a tecnologia] agiliza as informações, facilita as pesquisas e compras de livros” (PA21, 75 anos, graduada em Letras, aposentada há 16 anos). As tecnologias têm um caráter informativo, dada a agilidade com que podem oferecer conteúdos, intermediando a aquisição do suporte impresso. PA42 também remete para essa possibilidade – afirma que houve poucas mudanças em suas práticas leitoras, mas tem as TDICs como suporte para escolha de livros impressos que irá ler:

Nas minhas [práticas de leitura] não muito, a não ser pelo fato das tecnologias me ajudarem na escolha de algumas obras, pois sempre procuro as resenhas dos livros que pretendo adquirir e verifico se foi avaliado por algum crítico (PA42, 60 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 03 anos).

PA36 encontra dificuldade em legitimar as mudanças provocadas pelas TDICs e se mostra dividida ao relatar que lê por intermédio do computador e do celular, mas prefere os livros impressos. Em suas palavras: “Sempre comprei livros e não deixei de adquiri-los. Uso também o computador e celular para a prática da leitura. É muito bom ter um livro em mão, manuseá-lo e lê-lo” (PA36, 71 anos, graduada em Letras, aposentada há 29 anos). A docente também cita o uso de redes sociais digitais como *Facebook* e *Whatsapp* e a comunicação via *e-mail* quando fala de suas atividades em tempo livre:

Aproveito o tempo livre para assistir programas televisivos, fazer palavras cruzadas, usar *Facebook*, *Whatsapp*, *e-mail* para comunicar-me com as pessoas. Escrevo bilhetes e pequenas cartas para parentes e amigos. Ainda uso telefone fixo e celular para bater papo e matar a saudade dos que estão longe de mim (PA36, 71 anos, graduada em Letras, aposentada há 29 anos).

As práticas mostram a inserção das TDICs como suporte de leituras e interação em sua vida cotidiana. Ainda que tenha mantido práticas de escrita em papel – bilhetes e cartas – e a conversa ao telefone, a docente faz uso de redes sociais digitais para se comunicar.

Apenas três professoras apontam que a influência das tecnologias digitais em suas vidas foi pouco significativa. Em suas experiências cotidianas foi inevitável uma aproximação aos recursos digitais, mas a utilização é restrita ou não houve uma apropriação dos recursos e funcionalidades das TDICs. PA07 (65 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 10 anos) fala que, “às vezes” realiza leituras com o suporte digital, mas afirma sua preferência em ler o livro impresso. Ao dizer “às vezes”, a professora mostra a presença das TDICs em sua vida, mesmo que seja de forma menos intensiva.

PA23 (71 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 29 anos) diz que “ainda não tem domínio suficiente de uso”. A

professora não nega as TDICs, colocando a aprendizagem e o uso de tecnologias no seu campo de expectativas. Ao dizer “ainda não” significa que a docente não descarta a possibilidade e sinaliza uma intenção de aprender.

Mesmo afirmando que as TDICs não propiciaram mudanças em suas práticas, PA42, assim como PA21, cria uma relação entre ambos os suportes: mesmo não utilizando o digital para ler, recorre a ele para direcionar suas leituras e aquisições de livros impressos.

As práticas e representações de leitura das professoras não são estáticas e homogêneas, estão em processo. Mesmo entre as docentes imersas na cultura digital se fazem presentes representações contrárias, que indicam perspectivas positivas e negativas em relação às TDICs, estabelecendo um equilíbrio entre ler o texto impresso e ler no espaço digital. Esses posicionamentos apontam a diversidade presente no universo representacional e uma aparente contradição das professoras. Essa diversidade é um aspecto que nos remete ao “estudo das representações sociais como processo, entendido aqui não como processamento de informação, mas como práxis; tomando como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação” (SPINK, 1995, p. 123). As falas a seguir demonstram o dualismo positivo e negativo, a ambivalência entre os dois polos:

As tecnologias produziram enormes mudanças, algumas positivas, outras nem tanto. Relaciono como positiva a tempestividade em conseguir tudo o que é procurado. Qualquer tema vem à tela em frações de segundos, em qualquer lugar onde há conexão com a internet ou sinal de celular. Mas, a leitura através do livro dá uma sensação de tranquilidade maior, não há exposição direta e tão próxima à luz de um equipamento e produz maior relaxamento, propício a um bom sono. Entretanto, as tecnologias são necessárias, indispensáveis, e, sou eu que devo administrar o bom uso dos equipamentos tecnológicos (PA40, 63 anos, graduada em Letras, aposentada há 08 anos).

Ultimamente com as redes sociais não lemos mais os livros porque acomodamos. O custo ficou mais barato e encontramos tudo que queremos. Por outro lado, precisamos selecionar porque encontramos muitos assuntos que é um verdadeiro lixo (PA04, 70 anos, formação em Magistério Nível Médio, aposentada há 21 anos).

Em suas representações, PA40 ressalta que a utilização das TDICs é necessária, sinalizando para os ganhos auferidos pelos meios digitais, que agilizam o cotidiano e permitem o acesso rápido a conteúdos diversificados. Mas, a professora apresenta pontos negativos destas tecnologias – a luminosidade das telas produz o cansaço do leitor. Por isso, a docente prefere a leitura no livro físico ao invés do digital. Em sua perspectiva, o mundo digital é bom e necessário, mas, não supõe a substituição do livro físico. Tais representações geram práticas diversificadas, aparentemente contraditórias, mas, na verdade, complementares e não excludentes. O mundo digital oportuniza informações, conhecimentos, conteúdos vários, e o faz tempestivamente. Mas, para as professoras, a leitura reflexiva e o prazer de ler encontram espaço no livro impresso.

As representações de PA04 e PA40 se encontram na crença de que as tecnologias digitais viabilizam o amplo alcance a assuntos diversos. Mesmo sinalizando os benefícios de acesso a conteúdos com baixo custo, sua visão é de que o virtual oferece muitos produtos sem qualidade. Por isso, a professora coloca foco no arbítrio do leitor e na sua capacidade de selecionar o que se vai consumir no mundo digital.

Empobrecimento cultural, impaciência e acomodação, diminuição do número de leituras, informações sem credibilidade, falsa interação são alguns pontos que constituem as representações das docentes. Mas, estas faces negativas se encontram amalgamadas com as potencialidades das tecnologias. E assim, entre acolher e recusar, se aproximar e distanciar do mundo digital, as professoras se posicionam, constroem práticas, vivem experiências no mundo impresso e digital. E, ao apontar a

facilidade de acesso aos textos, as professoras também entendem que a tecnologia trouxe situações que podem comprometer os modos de ler e a constituição das práticas de leitura. Segundo elas, não há mais aquela relação de intimidade oportunizada pelo livro físico, que possibilitava sensações e experiências únicas. Agora, as leituras por via eletrônica são caracterizadas pela rapidez e fragmentação, em que a preferência do leitor caminha para a leitura de sínteses, resumos, textos rápidos, conteúdos de entretenimento ou assuntos que podem ser vistos como irrelevantes. Tais representações indicam que as professoras não fazem uma adesão integral às tecnologias ou quando o fazem isso não significa negação e exclusão de outras possibilidades, entre elas o texto impresso. Numa tentativa de análise do fenômeno, as professoras se veem seduzidas pelo universo digital e pelos oceanos de informação e entretenimento pelos quais podem navegar. Mas, de outro lado, as docentes procuram demarcar um lugar de autoridade e de consciência reflexiva – recusam, resistem aos meios digitais dados os potenciais perigos inscritos nesse lugar.

Para Bauer (1995), a resistência não é algo negativo, pelo contrário, pode ser vista de forma positiva. Para o autor, a resistência é compreendida como um fator criativo, capaz de introduzir e manter a heterogeneidade no mundo simbólico de contextos intergrupais, permitindo que diferentes subgrupos preservem seus próprios significados e sua autonomia. Além disso, a resistência confere às representações sociais uma marca de defesa diante de algo que configure uma ameaça à identidade do coletivo, funcionando “como a ação de um ‘sistema imunológico’ cultural: novas ideias são assimiladas às já existentes, que neutralizam a ameaça que elas apresentam e tanto a nova ideia, como o sistema que a hospeda, sofrem modificações nesse processo” (BAUER, 1995, p. 229).

### **A utilização das tecnologias digitais: o que pensam as professoras**

O cenário engendrado pela inserção das TDICs na vida cotidiana instituiu novos processos de leitura e de escrita a partir de

características próprias do espaço cibernético: “o texto deixa de ser um todo contíguo (uma unidade formal) de estrutura unicamente linear, quase que unicamente verbal, e passa a ter uma estrutura hierárquica fragmentada, da qual fazem parte ícones, imagens estáticas e/ou animadas e sons” (COSCARELLI, 1999, p. 84).

Responsáveis por criar redes de comunicação que ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço, as TDICs oportunizam variada gama de possibilidades, dentre as quais se destaca a interação entre as pessoas a partir de redes sociais. Vistas como ferramentas de comunicação, informação, interação, interatividade e conectividade, essas redes viabilizaram novas formas de participação na sociedade, modificaram o modo como as pessoas se veem, relacionam, dialogam e interagem. Recuero (2009) afirma que a metáfora da rede é utilizada para que os padrões de conexão de um grupo social sejam observados, a partir das conexões que se estabelecem entre os atores sociais, que são as “pessoas envolvidas na rede que se analisa” (RECUERO, 2009, p. 25). Desse modo, ao abordar a rede, focaliza-se a estrutura social, sem isolar os atores sociais e suas conexões. Para Telles (2010, p. 78) as redes sociais são “ambientes que focam reunir pessoas, os chamados membros, que, uma vez inscritos, podem expor seu perfil com dados como fotos pessoais, textos, mensagens e vídeos, além de interagir com outros membros, criando listas de amigos e comunidades”.

Acessadas por meio de aparelhos eletrônicos como computadores, *smartphones* e *tablets*, as redes sociais digitais são vistas como possibilidade de leituras rápidas, fragmentadas, não-lineares, que dividem a atenção do indivíduo com outros processos midiáticos e também ofertam momentos de distração, já que se tornou comum a troca de mensagens, fotos, vídeos, charges, *cards*, *emojis*, dentre outros, como forma de partilhar conteúdos.

Considerando a crescente popularização da internet, que possibilitou a passagem de uma esfera física para uma virtual, interessou-nos saber quais os suportes de textos preferidos para as leituras realizadas e compreender os modos pelos quais as TDICs incidiram sobre as práticas leitoras. Das 55 participantes, 7

utilizam com maior frequência o suporte digital para a realização de suas leituras; 14 fazem mais uso do suporte impresso e 33 lidam com ambos de forma equilibrada. Apresentamos, a seguir, três falas que apontam o modo como as tecnologias mudaram suas práticas e hábitos cotidianos sobre os suportes textuais preferidos para as leituras:

No caso do computador, sim [houve mudanças]. Porque dá para ler rapidamente aquilo que não tem em mãos. Eu acho que o *e-mail* é importante, rapidamente você tem a informação que precisa. Você pede, a pessoa te manda, um texto que está precisando, por exemplo. Agora os outros eu não tenho experiência (PA50, 75 anos, graduada em Pedagogia, aposentada há 06 anos).

Não deixaram de mexer comigo. Gosto da tecnologia, leio notícias no celular e computador. Mas, gosto muito do livro físico. O contato com o papel, riscar, anotar algo que me chama atenção é muito gratificante para mim. Gosto do cheiro do papel (PA16, 70 anos, graduada em Psicologia, aposentada há 03 anos).

O saber tecnológico faz parte do processo evolutivo do ser humano e permite avanços cada vez mais significativos tanto na prática da leitura quanto na produção de textos gráficos e iconográficos. Em tempo, friso que gosto muito de livros e textos impressos (PA35, 67 anos, graduado em Pedagogia e Filosofia, aposentado há 05 anos).

A trajetória de PA50 se constituiu por um contato intenso com os livros físicos, não conseguia ficar sem um livro porque era “viciada” em ler. Na fase em que se encontra, a professora tem utilizado aparelhos eletrônicos em seu cotidiano, dada a praticidade e o imediatismo que ele faculta para o acesso a conteúdos e comunicação. Mas, ainda não domina todos os recursos oportunizados pelas ferramentas digitais.

As representações e práticas de PA16, que revelam o seu gosto por livros, encontram-se solidamente alicerçadas na própria história da imprensa, que produziu uma tradição de leituras

mediadas pelo material impresso. Para a professora, as experiências com livros também se estruturam na sensibilidade que o contato com o texto no papel proporciona. Em sua lógica, o livro físico traz sensações que não podem ser experimentadas no suporte digital, como a experiência de passear por uma livraria, ter a estante lotada de obras, riscar, marcar com um lápis, manusear, folhear, sentir o cheiro –comportamentos valorizados por aqueles que preferem o material impresso.

Para leitores imersos nos textos digitais, um universo de sensações também pode ser experienciado, permitindo a consolidação de novos hábitos e processos. Tais experiências são distintas daquelas que acontecem pela mediação dos livros impressos, mas também implicam possibilidades para imersão na cultura escrita. E nestes contextos “é preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p. 178).

PA35, que afirma fazer uso equilibrado dos dois suportes, pontua que as TDICs viabilizam melhores condições tanto para a leitura quanto para a produção. Todavia, essas vantagens ainda não foram suficientes para sobrepor ao impresso, pois ainda existe a prática e o gosto pela leitura no papel.

O acesso a um novo dispositivo de leitura não significa abdicar de outro, já que o indivíduo pode, tanto ler em um aparelho digital quanto manter suas leituras em materiais impressos. “O fato de surgir um novo suporte para leitura/escrita não quer dizer que absolutamente todos os expedientes do leitor/usuário tenham que ser modificados” (RIBEIRO, 2005, p. 138). O avanço tecnológico, que inseriu na vida das professoras a leitura por meio de computadores e *smartphones*, não significou o abandono do tradicional livro impresso.

Nas práticas cotidianas houve uma adaptação ao novo suporte, que integraram às funcionalidades que ambos podem oferecer. Em alguns casos, a leitura ocorre nos livros impressos e os dispositivos tecnológicos permitem outras práticas. Nos meios digitais o que se lê são conteúdos voltados para interação. O acesso

às TDICs não aparenta ter potencializado a leitura intensiva, pois não há a referência a *e-books*, livros literários ou outros tipos de obras formativas ou de literatura acessados digitalmente. Parece que as professoras passaram a realizar leituras mais fragmentadas, de textos breves e mais superficiais, usadas, sobretudo, para a interação e interatividade, comunicação e atualização sobre os acontecimentos da sociedade.

A leitura no celular e computador pode ser associada à praticidade de acesso aos textos, característica que o digital sobrepõe ao físico. Todavia, o livro impresso está longe de perder o seu prestígio. “É mister admitir que o livro tem seu lugar garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea, ainda que seu formato possa se alterar, em decorrência das novas conquistas tecnológicas” (ZILBERMAN, 2011, p. 89).

Neste contexto de crescente popularização da internet e, conseqüentemente, das redes sociais digitais, que possibilitaram a passagem de uma esfera física para uma virtual, foi possível constatar que as professoras, adaptaram-se à modernidade e às transformações postas pelo mundo digital. Mesmo não sendo nativas digitais, elas se renderam à dinâmica da interatividade e conectividade em tempo real.

A presença das docentes nas redes sociais é bastante significativa – apenas uma participante (PA53) não está conectada. Quanto às formas de inserção, o destaque é para o *Whatsapp*, no qual 93% das docentes estão inseridas. No que se refere às principais redes sociais digitais utilizadas atualmente, 80% das professoras fazem uso de *e-mail*<sup>9</sup>, 65% utilizam o *Facebook* e 53% o *Instagram*.

Ao conhecer suas relações com as TDICs foi possível identificar as significações individuais e demarcar as atividades representacionais que envolvem a leitura em suportes digitais. Ao

---

<sup>9</sup> O *e-mail* não configura uma rede social digital e sim um instrumento para comunicação virtual. Sua inserção nesta categoria justifica-se pela importância de saber o número de docentes que fazem uso dessa ferramenta.

estudar suas práticas e representações foi importante considerar que as professoras não são nativas digitais, ao contrário, em suas vivências na infância e juventude, o rádio, o telefone, a TV aberta, o jornal impresso constituíram-se meios essenciais de interação e comunicação. Os recursos digitais entram tardiamente no universo representacional e nas práticas das professoras, por um processo mesclado pela tensão e pelo desejo de sentir-se moderna e incluída. Suas representações são permeadas por práticas de uso das TDICs e resistências a partir das circunstâncias em que foram constituídas. O processo nem sempre é prazeroso, considerando que as professoras precisaram se adaptar aos recursos digitais que, em um primeiro momento, foram vistos como novidade e estranhamento. Mesmo utilizando de forma constante os meios tecnológicos, as docentes ainda ancoram as suas representações de leitura na imagem do livro impresso, deixando para o ambiente virtual as leituras de cunho interacional, informacional e comunicativo.

Moscovici (1978) aponta três dimensões constitutivas do universo de significação: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. Segundo Alves-Mazzotti (2008), são dimensões que proporcionam uma visão global do conteúdo e do sentido das representações sociais. Neste estudo, o conteúdo manifestado nos discursos das professoras nos permitiu compreender a imagem produzida para a relação entre a leitura e as tecnologias digitais e o comportamento frente a esse novo modo de ler.

Para as professoras, no mundo digital a leitura é objetivada e materializada na imagem do computador, mas, sobretudo, do *smartphone*, dispositivos que lhes permitem estar conectadas e fazerem atividades que antes eram realizadas por suportes impressos, como é o caso de se manterem informadas – que dependia de jornais e revistas de papel –; ou se comunicarem com pessoas distantes – que demandaria o envio de cartas ou de telefonema. Tais mudanças nos permitem constatar que, novos modos de se informar, interagir e se comunicar foram integrados ao cotidiano das professoras. Inseridos em suas rotinas, computadores e *smartphones* favorecem a instauração de novas

práticas, ancoradas em suas atividades, possibilitando que as docentes se apropriassem das TDICs, integrando-as ao sistema de pensamento já existente.

### **Considerações finais**

No decorrer deste estudo, buscamos compreender práticas de leitura e representações sociais de professoras aposentadas acerca das TDICs. Os discursos colhidos por meio de questionário mostraram que o uso de dispositivos eletrônicos, como computadores e *smartphones*, reconfigurou os modos de ler das docentes.

No universo representacional das professoras, a leitura realizada a partir de suportes digitais é vista de uma forma positiva, já que o acesso aos conteúdos é instantâneo e dinâmico, apesar de promover leituras fragmentadas e superficiais, de cunho informacional e interativo. A atitude das professoras frente à leitura mediada por aparelhos eletrônicos mostrou-se favorável, pois a presença do *smartphone* e do computador apresenta-se como recurso para interagir, comunicar e acessar as redes sociais digitais, o que possibilita leituras rápidas, modos característicos de ler pelos meios eletrônicos. Apenas um pequeno número apresentou resistência em ler nas telas, mas, reconhecem qualidades das tecnologias digitais.

Foi possível perceber que, mesmo havendo uso constante das TDICs, a relação das docentes com o livro de papel permanece, o que mostra que não há necessidade da escolha de um suporte em detrimento de outro. As professoras mesclam os dois suportes para atender as suas necessidades. Mesmo que o eletrônico seja a preferência daquelas que prezam pela praticidade e rapidez, o livro físico ainda mantém características que relacionam a leitura a uma série de elementos positivos: a experiência sensorial, a tradição ou simplesmente a preferência do leitor.

Não sabemos se o livro no papel cairá em desuso, sendo substituído em sua totalidade pelo eletrônico. Mas, é possível afirmar que há espaço para os dois suportes. Por fim, destacamos que o livro,

indiferente de como seja a sua materialidade, foi, é e continuará sendo o maior responsável por possibilitar o compartilhamento de conhecimentos e informações, desenvolvendo a criticidade e promovendo mudanças nos mais diferentes aspectos, sejam eles sociais, culturais, políticos, intelectuais.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: <https://bityli.com/ndzji> Acesso em: 20 mar. 2021.
- BAUER, Martin. A popularização da ciência como imunização cultural: a função da resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 229-260.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 19-32.
- CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601> Acesso em: 27 mar. 2021.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.
- COSCARELLI, Carla Viana. Leitura numa sociedade informatizada. In: MENDES, Eliana Amarante M.; OLIVEIRA, Paulo M.; Benn-Ibler, Veronika (Orgs.). **Revisitações**. Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 83-92.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 09-29.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais, **De On the Horizon NCB University Press**, [S. l.], v. 9, n. 5, 2001. Disponível em [www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf) Acesso em: 03 abr. 2021.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr. e descoleções. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 125-150.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ler na tela: o que é, hoje, um livro? In: MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Graça; BELMIRO, Célia Abicalil (Orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 93-107.

SANTAELLA, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**, [S. l.], 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-daubiquidade-para-a-educacao> Acesso em: 20 mar. 2021.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 117-148.

TELLES, André. **A revolução das mídias sociais**: cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books, 2010.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: A leitura e o leitor. **Revista Letras**, Curitiba, nº 44, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19078> Acesso em: 20 mar. 2021.

ZILBERMAN, Regina. A tela e o jogo: onde está o livro? In: MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAULINO, Graça; BELMIRO, Célia Abicalil (Orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 75-92.

# O gênero *draw my life* e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem: uma revisão de literatura

Maria Fernanda Santos César<sup>1</sup>

Fábia Magali Santos Vieira<sup>2</sup>

## Introdução

A sociedade atual está cada vez mais modernizada e conectada ao mundo digital. O processo de globalização ajudou significativamente neste processo. No âmbito educacional, esse contexto não é diferente, a educação também precisa adequar-se às mudanças que permeiam e envolvem os processos sociais como um todo.

Na contemporaneidade, o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – (TDIC) mudou as formas de pensar e fazer da humanidade, transcendendo barreiras físicas e temporais nas relações sociais.

A evolução da Internet aliou-se ao desenvolvimento vertiginoso das TDIC e a linguagem, especialmente a escrita, passou a ser peça propulsora conectada aos meios eletrônicos na interligação dos sistemas de rede, ganhando um novo estilo constitutivo marcado por formas híbridas de texto que misturam sons, imagens, palavras (recursos verbais e não-verbais) num mesmo espaço virtual e físico.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Assistente em Administração no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). E-mail: nanda.cesar1@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UnB e professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: fabiamsv@gmail.com.

Logo, o objeto texto alargou-se e ganhou uma “repaginada” em sua arquitetura, de modo que os gêneros discursivos digitais passaram a firmarem-se para além dos princípios clássicos da Linguística Textual, que reviu o conceito de texto considerando sob um olhar multissemiótico a expressão da linguagem no corpo social.

Para iniciar essa discussão, Brito e Sampaio (2013) atentam-se para os princípios defendidos por Bakhtin, pioneiro nos estudos dos gêneros,

[...] parte do uso multiforme da linguagem na atividade humana baseada na concretização de enunciados únicos, sejam orais ou escritos. Segundo ele, o emprego da língua é variável e está entrelaçado ao todo pelo conteúdo (temático), estilo (formal/informal) e composição (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) dos enunciados, conforme campo da comunicação; de modo a se constituir como *tipos relativamente estáveis*, denominados *gêneros do discurso*. Sendo assim, na perspectiva bakhtiniana, pelo repertório infinito de possibilidades enunciativas não se pode pensar numa singularidade de gêneros e sim, em sua heterogeneidade (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 295).

Para essas autoras, na perspectiva de Bakhtin, entender a linguagem como tal é admitir que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (BAKHTIN, 2003, p. 265, *apud* BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 296).

Atualmente existem duas vertentes teóricas complementares para estudos dos gêneros: a defendida por Bakhtin e seu Círculo, que trata tal objeto como *gêneros do discurso* ou “gêneros discursivos” e a defendida por Bronckart e Adam, que designa este objeto como gêneros de texto, “gêneros textuais” (BRITO; SAMPAIO, 2013). Segundo Rojo (2005),

[...] o objeto de estudo da teoria dos gêneros discursivos está centrada na situação de produção onde as marcas linguísticas dos

enunciados produzem significações considerando seus aspectos sócio-históricos no discurso; já a teoria dos gêneros de texto descreve a tessitura material do texto (forma, propósito comunicativo, sequência tipológica) com base nas noções herdadas da Linguística Textual. Supostamente são ângulos distintos que se complementam de alguma maneira na aplicabilidade das unidades concretas de realização da língua (ROJO, 2005, p. 185).

Para Marcuschi (2008), a diferença entre gênero textual e discurso reside no fato de que o gênero é uma entidade dinâmica concretizada na linguagem, através de formas culturais e cognitivas de ação social e composta por modelos que se alteram no tempo. Assim, “pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Já o discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 24).

Considerando que o surgimento de gêneros ocorre pela necessidade das situações de interação social e que eles vão se moldando e se estabilizando nas atividades de comunicação humana, não sendo possível controlá-los e/ou limitá-los, a “nova” cultura digital, em franco desenvolvimento, tem contribuído para o aparecimento de outros gêneros, assim como para transmutações de gêneros já existentes.

Refletir sobre essas questões torna-se não só pertinente na atualidade, mas, sobretudo, urgente, diante da reconfiguração textual da comunicação humana que, na cultura digital, ganhou formas móveis e instáveis.

Nessa perspectiva, revela-se a necessidade de discutir a utilização do gênero discursivo *Draw my Life* em processos educativos. A partir disso, este artigo objetiva, a partir de uma revisão de literatura que compreende o período de 2015 a 2020, analisar os trabalhos científicos que descrevam a utilização do gênero discursivo digital *Draw my life* no contexto escolar, com a finalidade de verificar os resultados desse uso para o processo

ensino-aprendizagem. Para tanto, delimitou-se com buscadores as bases Scielo, Google Scholar e Periódicos da Capes no período citado anteriormente.

Dessa forma, para atender aos objetivos desta pesquisa, será realizada uma breve discussão sobre os gêneros discursivos digitais, a fim de aproximar o leitor desse conceito e, logo após, as práticas educativas serão discutidas e contextualizadas com intuito de demonstrar a importância do aprimoramento e desenvolvimento dessas ações. Na sequência, será detalhada a metodologia desta pesquisa, para depois apresentar um breve histórico e conceito do gênero *Draw my life* e dar início à revisão de literatura com a análise e discussão dos dados obtidos, resultando em nossas considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

## **Gênero discursivo digital**

Em se tratando de suportes digitais, os gêneros discursivos digitais caracterizam-se por serem extremamente hipertextuais e hipermodais. Hipertextual, pois remete a um texto em formato digital, ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas denominadas *hyperlinks*, ou, simplesmente, *links*.

Os hipertextos também podem ser estendidos, com ramificações complexas, com gráficos, filmes, sons responsivos ou imagens, o que chamamos de hipermídia. Com o evoluir dos sistemas computacionais, os *links* (marca fundante da escrita digital) não se limitam mais apenas aos hipertextos; hoje, os *links* estão presentes em outras formas e formatos: nas imagens, por exemplo, nos vídeos, nas animações feitas com a tecnologia *flash*, enfim, estão presentes nos organismos de hipermídia.

O hipertexto é característico do suporte digital. Ele está presente não apenas nos textos, mas também nos gêneros textuais que encontramos no ambiente digital. Tudo que está inscrito sobre um *software* poder vir a ser hipertextual, hipermodal. A publicidade

eletrônica recebida por e-mail, no perfil de uma mídia social, por exemplo, ao ser alocada para a esfera digital, ganha características inerentes a esta esfera, como, por exemplo, a hipertextualidade.

Os objetos hipermediáticos são, hoje, partes constituintes de qualquer organismo que se materialize no suporte digital, constituindo assim relações de causa e efeito não lineares. Sistemas de hipermídia são híbridos e permitem ao usuário interagir com textos e gêneros digitais de forma hipermodal, que está relacionada com a pluralidade de modos utilizados durante a comunicação, ou seja, é o uso simultâneo de, por exemplo, textos verbais e imagens, ou imagens e sons.

Segundo Rojo (2012), há mais de vinte e cinco anos os estudantes contam com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, de agência social, que acarretavam novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi”, a multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, e a multimodalidade dos textos por meio dos quais esta se comunica e informa, o Grupo de Nova Londres (doravante, GNL)<sup>3</sup>, um grupo de pesquisadores sobre os letramentos, cunhou o conceito de multiletramentos.

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora).

---

<sup>3</sup> Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, em 1996, reunidos na cidade de Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (USA) publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*. Dentre os participantes, Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

Essa discussão revela-se importante justamente pelo que representa e significa esse conceito, que está relacionado à diversidade cultural e à diversidade de interpretações que determinado signo (linguístico ou não) pode representar e conter. E o que as tecnologias digitais oferecem? Se não, entre outras características, a pluralidade de modos utilizados durante a comunicação, ou seja, o uso simultâneo de, por exemplo, textos verbais e não verbais e as inúmeras possibilidades de representações das culturas?

Neste processo, García-Canclini (2008[1989]), citado por Rojo (2012, p.16) afirma que “a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descolecção* e de *hibridação* que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias”. Nessa perspectiva, Rojo (2012, p. 16), acrescenta que “trata-se de *descoleccionar* os “monumentos” patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* – ditos por Canclini “impuros” –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens”.

Para Rojo (2012), os textos das TDIC são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. A combinação e integração, na situação comunicativa, da multimodalidade, utilização de diferentes “linguagens”, como idiomas, representações visuais, gestos, multissemiótica, emprego de elementos como imagens, ícones e desenhos, têm exigido da escola uma nova pedagogia, a pedagogia dos multiletramentos, que envolve o letramento crítico.

Isso envolve, é claro, letramentos críticos. E este é outro espaço de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” – se é que este de fato existe – em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição (ROJO, 2012, p. 28).

A “cultura” digital e seus recursos estão permeados de interpretações, possibilidades, representações e, por isso mesmo, o processo de ensino e aprendizagem escolar, ao utilizar as TDIC como recurso didático, precisa estar ciente das mazelas e dificuldades que também são inerentes à tecnologia quando não utilizada de forma consciente e crítica

O estudante não fica mais preso somente ao papel, lápis, caneta, quadro, giz e texto impresso, uma vez que esses já não se revelam satisfatórios. A busca do saber tem se configurado pela dinamicidade. O discente entra continuamente em contato com o áudio, com a imagem, as cores, vídeos e é preciso que ele esteja preparado para interpretar e tirar o máximo de proveito dessas ferramentas e do que elas podem oferecer, como, por exemplo, a facilidade de acesso a costumes e culturas que, se não fosse pela *internet*, muitos não teriam a oportunidade de conhecer.

Assim, a pedagogia, voltada para o multiletramento, possibilita aos discentes o acesso a uma diversidade de textos que tem circulado na sociedade atual, mas deve também contribuir para a formação de um usuário funcional que tenha competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, a escola precisa garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens) (ROJO, 2012). Ainda nessa perspectiva, Rojo (2012) ressalta que

[...] o trabalho da escola sobre estes alfabetismos estaria voltado às possibilidades práticas de que estes alunos se transformem em criadores de significações (“meaning maker”) e, para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos (“critical analyser”), capazes de transformar, como vimos, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (“redesigns”) (ROJO, 2012, p. 29).

Não é preciso muito esforço para constatarmos a presença de textos cada vez mais multimodais circulando e/ou sendo

produzidos entre/por nós nas diversas situações comunicativas da vida social. São textos em que coexistem diferentes níveis semióticos, como o visual, sonoro, gestual, conferindo significados específicos à linguagem. Esse quadro situacional configura-se nitidamente nos gêneros digitais *blog, twitter, e-mail* e mídias sociais, por exemplo.

Como bem caracteriza Rocco, citado por Kensky (2003, p. 62), “o texto eletrônico é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, veiculado por um novo suporte que atua [...] sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido[...]”. Diante do exposto e considerando, pois, a interação social e as atividades discursivas no interior da cultura, a linguagem, na contemporaneidade, cada vez mais tem se efetivado através das tecnologias digitais, assim temos os chamados “*gêneros digitais*” ou “*emergentes*”, que apresentam uma inovação organizacional, com formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Nessa perspectiva, podemos citar como novos gêneros discursivos digitais: *animações, stopmotions, animes, mashups, remix, blog, videoclips, fanclips, Draw my life, e-books, jogos digitais* etc.

Alguns estudiosos contestam a terminologia “*gêneros digitais*”, destacando que os gêneros textuais existentes apenas tramitam pelo suporte que é digital, porém, assim como Bezerra (2010), entendemos que o meio digital naturalmente traz transformações para os textos que por ele transitam, assim, tende a produzir novos gêneros com características específicas entre eles. Brito e Sampaio (2013), reforçam essa ideia quando pontuam que

com a nova cultura eletrônica cristalizada na sociedade, por exemplo, outros gêneros apareceram como transmutações de gêneros já existentes, sendo arriscado tentar classificá-los, por seu caráter de flexibilidade – sobretudo àqueles provenientes do uso das tecnologias nas relações de saber. Temos os chamados “*gêneros digitais*” ou “*emergentes*” (BRITO; SAMPAIO, 2013, p. 297).

Sendo assim, por considerarmos que os textos que fazem parte da cultura digital possuem muitas características e objetivos voltados para a interatividade, flexibilidade, hipertextualidade, multimodalidade, entre outras características, definimos esses textos como gêneros discursivos digitais.

### **Práticas educativas no contexto digital**

A facilidade de acesso às tecnologias digitais é cada vez mais recorrente na sociedade, o que traz mais desenvolvimento e celeridade às atividades sociais de maneira geral.

As transformações da ciência e da tecnologia no século XX e início do século XXI ocasionaram grandes mudanças sociais, principalmente com o computador e a rede mundial de Internet que se popularizam a cada ano com mais intensidade, tornando seu uso e acesso mais democratizado. (MENEZES, 2013, p.6).

No âmbito educacional, esse contexto não é diferente, a busca por desenvolver práticas educativas que contribuam para a mediação do processo de construção de conhecimento dos discentes torna-se uma ação cada vez mais necessária, visto que, assim como as demais áreas, a educação também precisa adequar-se e adaptar-se a essas mudanças que permeiam e envolvem os processos sociais como um todo.

O acesso às tecnologias digitais por crianças, adolescentes e adultos é uma realidade muito recorrente. Nessas tecnologias, o aluno entra em contato com textos diferenciados e adequados a cada contexto e é nessa perspectiva que essa discussão se justifica, uma vez que trabalhar com diferentes gêneros digitais em sala de aula pode contribuir de forma significativa com a melhoria do processo ensino aprendizagem, já que, por tratar-se de gêneros digitais, seria um trabalho moderno e extremamente lúdico e os estudantes tenderiam a sentirem-se mais motivados a participar das aulas e a trabalhar com esses gêneros discursivos que abordam

o formato de textos multimodais o que, conseqüentemente, contribui para a ocorrência de um aprendizado mais espontâneo e natural, contribuindo para o desenvolvimento dos multiletramentos desses discentes.

Nessa medida, é importante ressaltar o uso cada vez mais intenso dos gêneros digitais por crianças, adolescentes, adultos, enfim, pela sociedade de maneira geral. Araújo Júnior (2008) considera que

[...] os chamados gêneros digitais diferem substancialmente daqueles comumente encontrados nesses materiais, seja pela natureza digital de seu suporte original, seja pelas particularidades de sua linguagem, especialmente no que concerne à escrita. (ARAÚJO JÚNIOR, 2008, p.15)

Nessa mesma perspectiva, podemos afirmar, pelas características específicas e muito peculiares dos gêneros digitais, que eles precisam ser trabalhados com maior frequência em sala de aula, a fim de contribuir para os multiletramentos dos alunos que vivem uma grande parte do tempo no mundo digital.

Segundo Vieira (2007, p. 54), “o discurso multimodal ocupa espaço cada vez mais representativo nas práticas sociais contemporâneas”, entre essas práticas, destacamos o uso das TDIC que contribui para o contato dos alunos com textos diversos.

Essa diversidade deve-se à grande quantidade de recursos, sejam eles relacionados à estética, ao conteúdo, aos sons, entre outros elementos, que complementam a ideia a ser transmitida por determinada publicação *online*. Sobre a importância desses elementos, em especial, a imagem, Marcuschi e Dionísio (2007) asseveram que todo professor tem convicção de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal.

Essa afirmação reforça a importância da relação entre esses elementos que fazem parte do texto e o quão rica e significativa ela

pode ser no processo ensino aprendizagem, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento de diversas habilidades e conhecimentos dos discentes.

E é nesse sentido que os professores precisam preparar os seus alunos, colocando-os em contato constante com textos multimodais, o que acarretaria uma maior familiaridade desses estudantes ao depararem-se com esses gêneros textuais. Destaca-se ainda que, diante do desenvolvimento tecnológico vivido, é necessário o desenvolvimento do letramento crítico.

Quando se fala em processo ensino e aprendizagem, outra questão que precisa ser discutida é sobre os estudantes enquanto seres humanos possuidores de vontades, ambições e interesses próprios, Gasparin (2001) ressalta que eles

[...] são jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver, experimentar, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem (GASPARIN, 2001, p.8).

Nessa perspectiva, percebe-se a necessidade de o professor primeiramente conhecer os seus educandos, a realidade e o contexto em que estão inseridos, para, assim, reconhecer os verdadeiros interesses desses discentes, pois, a partir disso, esse profissional da educação poderia organizar e contextualizar as suas aulas de forma a atender às reais demandas sociais e possibilitar a construção do conhecimento daqueles que estão diretamente relacionados ao seu processo ensino e aprendizagem.

Dessa forma, para que se estabeleça uma efetiva discussão acerca da sociedade em que vivemos e na qual iremos viver, é preciso que se extirpe o pensamento baseado na imutabilidade da vida social ou dos fatos, uma vez que, uma das características de maior destaque da sociedade contemporânea é justamente as constantes mutações e transformações culturais e tecnológicas.

Conforme discute Hall (2001), o sujeito não é considerado como possuidor de uma identidade fixa, una e centrada (Sujeito do Iluminismo) e já se ultrapassou também a ideia de que um indivíduo que tem uma identidade formada pelas relações que estabelece socialmente (Sujeito Sociológico). Neste trabalho, o sujeito é visto como um indivíduo que não possui apenas uma, mas diversas identidades que são ininterruptamente “formadas e transformadas” justamente devido à maneira como esse mesmo sujeito é representado ou influenciado pela cultura que o envolve (Sujeito Pós-Moderno).

Nessa medida, a sociedade atual é formada por esse sujeito pós-moderno que possui a capacidade de se adequar ao meio em que está inserido, adaptando-se, construindo-se e desconstruindo-se sempre que necessário. Porém, concordando com Silva (2001), diante desse processo contínuo de construção e desconstrução de si mesmo, muitos indivíduos revelam as suas fraquezas e tornam-se suscetíveis a problemas relacionados à sensação de incompletude, ao vazio interior e ao desespero de não saber exatamente o seu lugar no mundo diante das inúmeras possibilidades a que estão expostos.

Para esse sujeito contemporâneo, o “mais do mesmo” não o satisfaz. Ele vive em uma constante busca por inovação e desenvolvimento. A sociedade requer uma busca incessante pelo novo, pelo moderno. Cabe ressaltar que tais conceitos aqui discutidos não esgotam as possibilidades de exploração das temáticas, mas buscam clarear e apontar ao leitor as perspectivas teóricas que embasam este estudo.

Considerando que os sujeitos da atual sociedade vivem em uma constante busca por inovação e desenvolvimento e que esta sociedade requer a procura incessante pelo novo, pelo moderno, o professor verificará a necessidade de aprimorar as suas práticas educativas, a fim de adequá-las a esse sujeito que está, também, em constante aprimoramento e desenvolvimento. Esse pensamento suscitará no professor o desejo por buscar instrumentos de apoio ao seu planejamento e é aí que as tecnologias digitais “entram em

cena”, já que, conforme mencionado anteriormente, esse indivíduo que se adequa ao meio em que vive, revela-se cada vez mais conectado e presente no mundo digital.

Esse mundo digital possibilita as mais diversas maneiras de representação (oral, sonora, escrita, gestual, etc.) e essa quantidade de elementos e formas de representação que justificam a importância de se trabalhar com os gêneros digitais em sala de aula, visto que eles apresentam essa diversidade de possibilidades de aprendizagem, abarcando, além da linguagem verbal, todas as outras formas de representação anteriormente citadas.

Essa diversidade de elementos possui maior alcance no que se refere ao aprendizado dos discentes que, por sua vez, passam a ter acesso a uma maior gama de possibilidades de desenvolver e aprimorar seus conhecimentos.

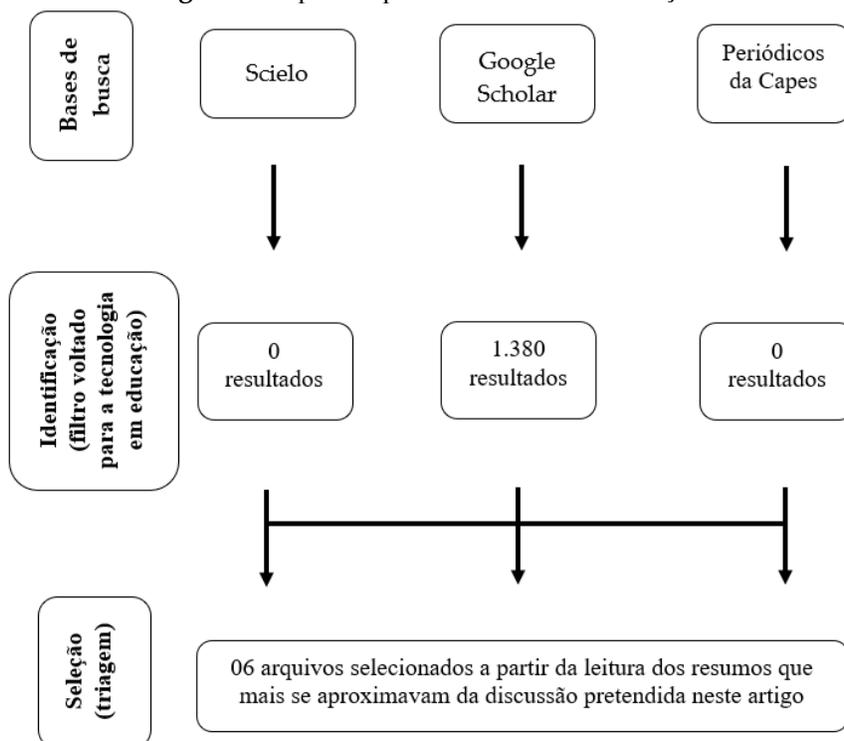
## **Metodologia de pesquisa**

Escassos são os textos ou trabalhos que tratam do gênero *Draw my Life* no contexto educativo, justamente por ser um gênero digital relativamente novo. Vale salientar que este artigo objetiva, a partir de uma revisão de literatura, que compreende o período de 2015 a 2020, analisar os trabalhos científicos que descrevam a utilização do gênero discursivo digital *Draw my life* no contexto escolar, com a finalidade de verificar os resultados desse uso para o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, foram utilizadas as bases do Scielo, Google Scholar e Periódicos da Capes, a fim de buscar os trabalhos mais relevantes e concernentes ao tema proposto. Assim, entre os inúmeros resultados obtidos pela busca realizada utilizando as palavras-chave: *Draw my life* e educação, foram selecionados 15 trabalhos cujos conteúdos mostraram-se mais próximos da abordagem aqui discutida. Essa primeira seleção foi feita com base na leitura dos resumos desses trabalhos, com a finalidade de escolher os que mais aproximavam da discussão pretendida.

O esquema a seguir ilustra o passo a passo na busca pelos artigos utilizados neste trabalho.

**Figura1:** Etapas do processo de busca e seleção



Fonte: elaboração própria.

A partir do exposto, segue **abaixo a Quadro 1 com os** títulos dos trabalhos analisados, em ordem alfabética, seus respectivos autores, ano de publicação e gênero.

**Quadro 1:** Trabalhos selecionados para discussão

<b>Título do trabalho</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Gênero do Trabalho</b>
“Uso do Draw my Life no ensino de graduação em enfermagem: relato de experiência”	Rayane Teresa da Silva Costa, Aylla Nauana da Silva, Manoelle Fernandes da Silva, Cristiane Martins dos Santos, Vinicius Lino de Souza Neto, Sergilene Fonseca Teixeira Santos e Gabrielly de Carly Pereira de Carvalho	2017	Artigo publicado em Revista
“Utilização de Draw my Life na prática de educação em saúde: produto aplicado em proposta de intervenção digital da Matéria projeto integrador II”	Rafaela Maria NUNES; Maria Clara Emanuelli Souza Sanches SCHOTT; Isabela Neri TEIXEIRA; João Victor Sousa VERAS; Murilo Moura de CARVALHO; Júlia Santiago CORREA; Vitória Giovana Cardoso Tenório de MELO; Maria Eduarda Pereira SIMÕES; Arlindo Gonzaga BRANCO JUNIOR; Camila Maciel de SOUZA; Sharon Rose Aragão Macedo OLIVEIRA.	2020	Resumo simples publicado em Anais de evento
“O celular nas aulas de geografia: usando a metodologia do Draw my Life”	Alexsandro Costa de Sousa	2018	Artigo publicado em Revista
“Arte-	Daiane Correia de	2018	Artigo

educação no ensino do lugar em Feira de Santana: olhares e possibilidades da cidade educativa”	Vasconcelos; Cléa Cardoso da Rocha		publicado em Anais
“Produção de vídeos por estudantes da Educação Básica: uma revisão sistemática de literatura”	Andréia Caldeira das Chagas; William Júnior do Nascimento	2020	Artigo publicado em Revista
“Uma experiência de produção de vídeos de animação de Sociologia: proposta de ensino de Sociologia no século XXI”	Henrique Fernandes Alves Neto, Ileizi Fiorelli Silva	2019	Artigo publicado em Revista
“RELATO PESSOAL: uma interface entre o letramento e a tecnologia”	Adriana Mendes Ramos	2016	Dissertação de Mestrado

Fonte: Elaboração própria.

Através dessa seleção, os trabalhos foram analisados, a fim de que se destacassem, neste capítulo, as partes que mais chamaram a atenção, considerando a profundidade das discussões levantadas

pelos autores. Essas partes comporão as discussões e resultados, que serão realizados logo após a conceituação do *Draw my life*, a seguir, e contribuirão para a elaboração das considerações finais desta revisão de literatura.

### ***Draw my life*: um gênero discursivo digital**

Segundo Leão (2013), o *Draw My Life* é um gênero digital que teve sua origem provável em 2010 no *4chan*, um *website imageboard* inglês, em que os usuários postam de forma anônima. Inicialmente, apareceu de forma muito breve e não se apresentava como vídeo, o que se tinha, na verdade, era uma história contada através de uma imagem que se desenvolvia de forma evolutiva com a descrição de cada momento.

A partir disso, cada internauta começou a contar a sua própria história de forma muito específica e criativa. Ressalta-se que numa tradução literal do termo *Draw my Life*, temos: “Desenhe minha vida”, o que já demonstra o caráter extremamente particular desse gênero textual digital.

O portal G1<sup>4</sup> publicou em 13 de setembro de 2013 uma matéria da agência de notícias *France Presse* que relata que o ápice do *Draw my Life* aconteceu em 2013, justamente quando essas histórias “ganham vida” em forma de vídeo e tiveram a sua divulgação por meio da mídia social *Youtube*. O primeiro a lançar mão desse gênero e publicar foi o youtuber americano Sam Pepper que, por meio de uma lousa branca, um pincel e um apagador, foi desenhando uma situação e narrando de forma simultânea.

Leão (2013) destaca ainda que, no Brasil, a primeira publicação desse gênero digital foi pelo influencer Cauê Moura, que narrou a sua história utilizando do mesmo método de Pepper. O vídeo atualmente possui quase quatro milhões de visualizações e mais de vinte e dois

---

<sup>4</sup> Draw My Life: histórias pessoais em desenhos infantis dominam o YouTube. G1 Pop & Arte. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/09/draw-my-life-historias-pessoais-em-desenhos-infantis-dominam-o-youtube.html>. Acesso em: 13 de maio de 2020.

mil comentários. Desde então, diversos famosos aderiram à prática que alcançou um significativo número de admiradores.

O *Draw my life* propõe que as pessoas descrevam sua vida ou um aspecto temático dela, como: trabalho, relacionamento, um fato, acontecimentos interessantes e importantes, através de desenho em um quadro branco ou folhas de papel. A filmagem desse processo de desenho é transferida para um vídeo, acompanhada pela narração da história.

Segundo estudos da Neurociência, as animações são viciantes e persuasivas e o nosso cérebro se esforça menos para assimilar narrativas quando possui o apoio das imagens, pois estas subtraem as possibilidades de más interpretações e tornam conteúdos didáticos mais significativos. Quando uma mão desenha uma imagem em vídeo e um locutor lê um roteiro ao fundo, nosso cérebro – instintivamente – deseja ver aquela imagem completa e espera até que esta seja finalizada, o que pode levar de 10 a 20 segundos, dependendo do tamanho e complexidade da imagem. Assim, em sequência, outras imagens começam a ser desenhadas e imediatamente o ciclo continua. Isso significa que é muito provável que os seus leitores compreendam com mais facilidade a mensagem que você deseja transmitir em seu texto<sup>5</sup>.

Para fazer um *Draw my life*, o autor precisa de 01 quadro branco (para fazer os desenhos), 01 pincel (para desenhar no quadro branco), 01 apagador (ou qualquer outro instrumento para apagar: pano, canto da mão, etc.), 01 câmera ou celular (para filmar), 01 microfone (para narrar o fato), 01 computador (para editar).

Para começar o autor deve fazer o roteiro com as descrições do que será narrado, em seguida gravar o áudio narrando o fato, para poder desenhar acompanhando o que já foi gravado. Enquanto desenha, deve ajustar a câmera, de preferência em um tripé, a fim de filmar seu desenho da maneira mais estável possível. O desenho deve

---

<sup>5</sup> Draw my Life: o estilo de vídeo mais satisfatório para a mente. Monkey Business. Disponível em <https://monkeybusiness.com.br/blog/draw-my-life-o-estilo-de-video-mais-satisfatorio-para-a-mente/>. Data de acesso: 01/11/2022.

estar de acordo com o roteiro e o texto da narração, já armazenado. Depois do desenho pronto, deve-se transferi-lo para o computador, a fim de que seja editado. A técnica consiste em acelerar o vídeo dos desenhos, sincronizando com o áudio da narração.

Pela descrição do processo de produção, percebe-se o potencial intrínseco a esse gênero digital que vem ganhando gradualmente mais adeptos, graças a sua dinamicidade, originalidade e liberdade de criação, e, justamente por isso, deve-se avaliar a possibilidade de uso desse recurso metodológico em sala de aula, uma vez que o atual cenário, marcado pela globalização e avanço do uso das TDICs, é favorável a essa utilização.

O *Draw my Life* é um gênero discursivo digital constituído pela multimodalidade. A multimodalidade, conforme já mencionado, revela-se cada vez mais presente nos discursos *online*, principalmente porque esses discursos acontecem e manifestam-se das mais variadas formas. A tecnologia permite ao usuário utilizar simultaneamente a oralidade, textos escritos, cores, imagens, sons, gestos, enfim, uma infinidade de recursos que auxiliam e interferem nas interpretações discursivas presentes nos gêneros digitais.

As características do sujeito contemporâneo, descentrado, sem uma identidade fixa e continuamente em busca de seu lugar no mundo encontra, nas tecnologias digitais, refúgios para ser representado, uma vez que no meio digital observa-se uma maior facilidade de falar, expressar-se e demonstrar aquilo que sente e que pensa. Soster (2009), ao descrever esse papel das mídias e a influência que exercem nos dias atuais, afirma que elas

[...] provocam sensações, criam ambientações e geram tensionamentos, porque interferem em resultados e modificam realidades. Então, os veículos de comunicação e suas operações também podem ser vistos como vetores de poder, pois possibilitam a produção de sentidos (SOSTER, 2009, p.38).

Nessa perspectiva, o gênero digital *Draw my Life* carrega uma multimodalidade inerente e exerce uma visível influência na vida

comunicacional daquele que o utiliza para comunicar-se, já que o autor desse gênero precisa minimamente falar e desenhar ao transmitir para a “rede” a sua vida, a sua história, a maneira como se enxerga representado no mundo.

Esse recurso ainda pode proporcionar uma possível autorreflexão do autor que, ao descrever e demonstrar fatos que considera importante em sua vida, acaba por retomar memórias e fatos que podem contribuir para a transformação desse mesmo autor ou da sua própria realidade, gerando até mesmo uma autocrítica de sua história de vida.

Assim, a utilização de gêneros discursivos digitais propicia e facilita o acesso do discente à linguagem multimodal, proporcionando o desenvolvimento do letramento crítico e diversas habilidades, entre elas, a capacidade de interpretar textos e reconhecer discursos, o que se revela como uma prática muito significativa no processo de multiletramento e pode contribuir para construção e reconstrução desse sujeito.

O *Draw my Life* de acordo com sua evolução histórica revela-se como um instrumento digital que exerce potencial influência na sociedade, aqui, incluem-se os jovens e adolescentes que se mostram cada dia mais conectados e interessados por práticas inovadoras, criativas e populares.

Nessa perspectiva, convém às escolas reverem modelos de ensino-aprendizagem tradicionais baseados na transmissão de conhecimento para incrementar estratégias inovadoras e recursos digitais como, por exemplo, o *Draw my Life*, principalmente porque esse uso acaba por conferir ao aluno autonomia, já que todo o processo de criação é pensado, organizado e produzido pelo discente que, conseqüentemente, terá oportunidades de desenvolver a segurança e o amadurecimento necessários aos aprendizes.

## **Resultados e discussões**

A partir da busca realizada, foram encontradas significativas pesquisas e valiosas discussões relacionadas ao uso do gênero

*Draw my Life* nos mais variados contextos educacionais, como demonstra o quadro 1.

Esse gênero discursivo pode contribuir para diversificar as possibilidades de aprendizado dos discentes, uma vez que compreende aspectos imagéticos, sonoros, habilidades relacionadas ao uso de tecnologia, entre outras características de grande relevância para o processo ensino-aprendizagem. A seguir apresentamos as principais considerações dos estudos listados no quadro 1, priorizando, as discussões promovidas pelos autores no que diz respeito aos resultados obtidos através da utilização do *Draw my Life* no desenvolvimento de atividades educativas.

Costa *et al* (2017) produziram um relato de experiência sobre o uso do *Draw my Life* em um curso de graduação em Enfermagem de uma instituição pública de ensino situada no Nordeste do Brasil e consideram que “a utilização de metodologias apropriadas facilita o ensino, por parte do professor, propiciando melhor participação e compreensão do educando e, ainda, dinamiza e enriquece a aula” (COSTA, et al, 2017, p. 40).

O referido relato descreve a utilização do *Draw my Life* com o 6º período da turma de enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte pelo grupo de pesquisa *Cuidados em Saúde, Tecnologia e Educação em Saúde*. O grupo de pesquisa em questão, formado por estudantes, iniciou os trabalhos pesquisando profundamente o tema que seria abordado e o gênero digital que seria utilizado para exposição. A partir das pesquisas e aprofundamentos, a equipe elaborou uma videoaula usando casos hipotéticos para apresentar à turma. A produção valeu-se de imagens em movimento e narrativa oral com linguagem acessível. Os autores destacaram ainda a necessária substituição do modelo tradicional de ensino por modelos inovadores, com a utilização de ferramentas atuais, como, por exemplo, o *Draw my Life*, que contribui significativamente para a formação de estudantes mais críticos, reflexivos e, por conseguinte, mais atuantes em sociedade. Relataram também que os discentes demonstraram um interesse muito mais significativo pelo conteúdo a partir da forma como foi exposto.

Nunes *et al* (2020), descrevem a utilização do *Draw my Life* com ferramenta para orientação de profissionais da engenharia civil sobre a importância dos primeiros socorros no momento em que ocorre um acidente de trabalho. A técnica foi produzida e utilizada com uma turma de primeiro período em Engenharia Civil de Porto Velho-RO e, segundo os autores, “a animação em questão disponibiliza um conteúdo dinâmico e de fácil compreensão, contribuindo para a educação e formação competente de estudantes da área” (NUNES *et al*, 2020, p.2). Ressalta-se que essa intervenção digital utilizada na pesquisa foi elaborada no segundo período do curso de Medicina na disciplina Projeto Integrador II, em uma instituição privada no município de Porto Velho, o que pode demonstrar a flexibilidade desse instrumento educativo que transita por disciplina e áreas atendendo a objetivos diversos.

Outro trabalho a ser ressaltado foi o artigo de Sousa (2018), que evidencia a necessidade de os docentes proporcionarem e utilizarem novas maneiras de ensinar junto aos seus discentes. Sendo assim, o autor cita o uso do *Draw my Life* como uma ferramenta inovadora e que contribui para o desenvolvimento do “senso crítico, reflexivo e criativo” dos noventa estudantes do 3º ano do Ensino Médio na disciplina de Geografia e contribui na formação de um estudante visto como “produtor de seu conhecimento, com base nas pesquisas e na sua criação.” (SOUSA, 2018, p. 153 e 154).

Para responder a questionamentos extremamente válidos relacionados à formação de cidadãos em meio a contextos escolares fundamentalmente tradicionais, ao uso da arte-educação para aproximação de alunos com a disciplina de Geografia e às possíveis estratégias para efetivar o acesso ao conhecimento pelos discentes, as autoras Vasconcelos e Rocha (2018) destacaram o uso do *Draw my Life* através de uma oficina e consideraram que talvez “esta seja uma das alternativas para tornar o ensino de geografia mais atrativo, menos enfadonho e mnemônico” (VASCONCELOS; ROCHA, 2018, p. 4). As autoras destacam ainda que esse tipo de instrumento didático “possibilitou aos alunos vários olhares sobre um mesmo elemento”. (VASCONCELOS e ROCHA, 2018, p.3). Ressalta-se que a pesquisa

cita a aplicação de um questionário e, dos 23 alunos participantes, 19 avaliaram que a escolha didática das pesquisadoras facilitou e contribuiu para a ampliação do conhecimento.

Os pesquisadores Chagas e Nascimento (2020), realizaram uma revisão sistemática de literatura voltada para estratégias metodológicas relacionadas à produção de vídeos por estudantes da Educação Básica e consideraram a escassez de trabalhos sobre o tema, ressaltando a resistência e a desinformações dos professores sobre o assunto. Uma das estratégias mencionadas no artigo é o *Draw my Life*, que foi usado em uma aula de Física Moderna e Contemporânea voltada para alunos do Ensino Médio. Com a utilização desse gênero discursivo, conforme afirmam os autores, “verificou-se avanço no conhecimento, tendo os alunos papel ativo no desenvolvimento do trabalho” (CHAGAS; NASCIMENTO, 2020, p.16).

Mais um artigo a ser destacado, é o de Araújo *et al* (2019), o qual destaca problemas encontrados em uma escola pública-privada localizada em Recife e algumas possíveis soluções para essas dificuldades. Assim, os autores relatam o uso do *Draw my Life* como uma referência conceitual da solução desenvolvida. Os pesquisadores afirmaram ainda que “é necessária uma intervenção na educação básica brasileira por meio de novas ferramentas pedagógicas e metodológicas ativas, e que estas abordagens precisam ser mais atrativas e que estejam mais presentes no cotidiano dos estudantes, dialogando de forma direta com eles” (ARAÚJO *et al*, 2019, p.1069).

O *Draw my Life* é citado como ferramenta metodológica em mais uma disciplina do currículo: a Sociologia. No trabalho de Neto e Silva (2019), esse gênero digital foi utilizado para trabalhar alguns conceitos e autores da Sociologia com alunos do Ensino Médio. Os autores consideram que esse recurso “é um dos instrumentos da nova ecologia cognitiva” e a sua utilização proporcionou o desenvolvimento de novas relações dos discentes com o aprendizado sociológico e “é uma das maneiras de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na sociedade em rede” (NETO; SILVA, 2019, p. 150).

Outra experiência de destaque é a detalhada na dissertação de Ramos (2016), a qual descreve uma pesquisa-ação realizada no 8º Ano de uma escola pública no norte de Minas Gerais, envolvendo o gênero relato pessoal de forma sistematizada. Depois da elaboração dos relatos pessoais, foi solicitado aos discentes que pesquisassem sobre o *Draw my life* e, após isso, eles deveriam transpor um dos relatos, escolhido pelo grupo, para o formato pesquisado.

Assim, é descrito o uso do *Draw my Life* e a consequente motivação e interação dos alunos ao terem acesso ao gênero digital mencionado, o que contribuiu, segundo a autora, para o “acesso a linguagens variadas e troca de informações mais profícuas entre alunos e professor, oportunizando uma aprendizagem linguística positiva e maior autonomia dos educandos” (RAMOS, 2016, p. 124).

Essas experiências demonstram que a utilização do gênero digital *Draw my life* na prática pedagógica pode contribuir para que o professor deixe de ser o detentor “exclusivo” do conhecimento e apresente-se como o mediador da situação de aprendizagem; como aquele que orienta e conduz as ações para o alcance dos objetivos, conferindo mais autonomia às ações do educando, que passa a ser o efetivo e verdadeiro articulador da atividade de linguagem através de um texto multimodal.

Vale ressaltar, após as análises, que o uso do *Draw my Life* revelou-se eficiente e enriquecedor do processo ensino-aprendizagem para todas as áreas nas quais foi utilizado: Medicina, Engenharia Civil, Sociologia, Ensino Fundamental e Médio, isto é, enriquecer a prática pedagógica com as tecnologias digitais, em especial, o *Draw my Life*, não precisa se restringir a um público específico. A partir das leituras dos trabalhos analisados, percebe-se a boa aceitação desse instrumento e os resultados significativos que ele pode proporcionar a professores e alunos em diversas disciplinas e níveis de escolaridade.

A utilização nos gêneros discursivos digitais na prática pedagógica pode auxiliar no distanciamento da perspectiva de “educação bancária”, tão criticada por Freire (1987); educação essa que considera o professor como o detentor do saber que deve

“depositar” ou “doar” os seus conhecimentos àqueles que são ignorantes, os alunos, os quais devem receber o saber pacientemente e memorizar ou repetir o que foi transmitido. Segundo Freire (1987),

[...] o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 1987, p. 34).

Outro aspecto a ser ressaltado é que o uso do *Draw my Life* possibilita ao estudante a autonomia de criar o seu conteúdo, contando a sua história à sua maneira e com o uso da sua criatividade, extirpando o uso mecanizado e cheio de regras que as metodologias tradicionais tendem a impor às atividades em sala de aula, o que, muitas vezes, limita o discente.

Assim, é através da superação de uma cultura tradicional (ultrapassada), da abertura para novas visões, da utilização de metodologias que almejam desenvolver a autonomia e o pensamento crítico dos discentes e do uso de recurso digitais multimodais que a educação pode alcançar, de fato, seus objetivos, auxiliando na formação de cidadãos críticos e atuantes em sociedade, capazes de contribuir na transformação e construção de um mundo melhor para todos.

### **Considerações finais**

Considerando que a comunicação é a base das interações humanas e se concretiza por algum gênero textual/discursivo, o surgimento e a evolução da internet e das TDIC, principalmente do suporte material de veiculação das mensagens, alteraram consideravelmente a linguagem, tornando-a mais dinâmica, versátil, atrativa e flexível. O ato de ler e escrever, ao possibilitar, no mesmo espaço virtual, adicionar recursos multimodais, passou a ser mais dinâmico e a exigir novas competências e habilidades

dos produtores e leitores. Esta alteração na linguagem escrita traz implicações para a escola, que precisa se adequar para responder às demandas da sociedade circundante.

Por vivermos em uma sociedade tecnológica, que cada vez mais faz uso das TDIC, o uso dos suportes digitais na prática de leitura e escrita é de grande importância para envolver e estimular os estudantes na construção de conhecimentos necessários à participação nesta sociedade.

Levando em consideração o grande número de gêneros discursivos digitais que tem circulado na sociedade contemporânea, para contribuir com o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, a escola precisa dar espaço para a leitura e a produção de outros gêneros discursivos, principalmente os gêneros discursivos digitais que podem e devem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico, possibilitando a transformação do leitor acrítico em analista crítico.

Os gêneros digitais, ao apresentarem uma inovação organizacional, com formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia, exigem o estabelecimento de relações para transitar entre palavras, imagens e sons, aguçando nossa capacidade de estímulo sensorial, intelectual e comunicacional para encontrar, no labirinto eletrônico do hipertexto, a solidificação do conhecimento buscado pela autonomia das escolhas no itinerário percorrido.

O trabalho com a leitura e a escrita desses gêneros emergentes exige da escola um novo olhar sobre a importância do emprego desse novo formato, visando à promoção do letramento crítico, que contribua para a formação do leitor, analista crítico. Nessa perspectiva, este estudo procurou analisar a utilização do *Draw my life* em contextos educacionais, e, conseqüentemente, discutir as características desse gênero digital que tem circulado na sociedade contemporânea. Nessa medida, foi perceptível a flexibilidade desse gênero, que se adaptou a níveis de ensino e disciplinas diversas, auxiliando na produção eficiente de conhecimento.

Dessa forma, esperamos que outros estudos possam ser realizados sobre as contribuições de outros gêneros digitais para o processo de multiletramento não só dos estudantes, mas de todos os cidadãos.

## Referências

ARAÚJO-JÚNIOR, João da Silva. **Gêneros digitais: uma análise de propostas de atividades em livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira**. Fortaleza, 2008. Dissertação disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/joaodasilvaaraujojunior.pdf>>. Acesso em: novembro de 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHAGAS, A. C. das. & NASCIMENTO, Willian. J. do. Video production by students of Basic Education: a systematic literature review. In: **Research, Society and Development**,9(10). 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9169>>. Acesso em: novembro de 2020.

COSTA, Rayane Teresa da Silva; et al. Uso do Draw my Life no ensino de graduação em enfermagem: relato de experiência. In: **Revista Saúde**, v.11, n.3-4, 2017, p. 33-42. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/saude/article/view/2501>>. Acesso em: novembro de 2020.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e união da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

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

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

GASPARIN, J. L. **Motivar para aprendizagem significativa**. *Jornal Mundo Jovem*. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 6. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2001.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003.

LEÃO, ALLAN. **O que é "Draw My Life"? Como faço um?**. Disponível em: <<https://allanleao.wordpress.com/2013/05/01/o-que-e-draw-my-life-como-faco-um/>>. Acesso em: novembro de 2019.

MARCUSCHI, L. & DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008

MENEZES, Maria Eduarda. **Tecnologias e mídias digitais no processo educativo e a autoria de alunos: limites, contribuições e possibilidades**. Dissertação. São Paulo, 2013.

NETO, Henrique Fernandes Alves; SILVA Ileizi Luciana Fiorelli. Uma experiência de produção de vídeos de animação de sociologia: proposta de ensino de sociologia no século XXI. In: **Revista Perspectiva Sociológica**, nº24, 2º sem. 2019, p. 141-150. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/2271/1557>>. Acesso em: novembro de 2020.

NUNES, Rafaela Maria; et al. Utilização de Draw my life na prática de educação em saúde: produto aplicado em proposta de intervenção digital da matéria projeto integrador II. In: **1ª Mostra de Inovação e Tecnologia São Lucas – MIT**. Disponível em: <[encurtador.com.br/ijGW7](http://encurtador.com.br/ijGW7)>. Acesso em: novembro de 2020.

RAMOS, Adriana Mendes. **Relato pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia**. Montes Claros, 2016. Dissertação disponível em: <<http://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Adriana-Mendes.pdf>>. Acesso em: novembro de 2020.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

- ROJO, Roxane. **Pedagogia dos Multiletramentos**: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11- 31
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **SILVA, T. T (org.)**. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SOSTER, Demétrio de Azeredo. **O jornalismo em novos territórios conceituais**: internet, midiatização e a reconfiguração dos sentidos midiáticos. Tese (Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/2526/DemetrioSosterComunicacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: novembro 2019..
- SOUSA, Alexsandro Costa de. O celular nas aulas de geografia: usando a metodologia do Draw my Life. In: **Revista Projeção e Docência**, v9, n°2, ano 2018. p.144. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1127>>. Acesso em: novembro de 2020.
- VAN LEEUWEN, T. **Multimodality**. In: SIMPSON, J. (Ed.). The Routledge handbook of applied linguistics. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.
- VASCONCELOS, Daiane Correia de; ROCHA, Cléa Cardoso da. Arte-educação no ensino do lugar em Feira de Santana: olhares e possibilidades da cidade educativa. In: **Seminário de Iniciação Científica**, n 22, Anais, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/semic/article/view/3952/3170>>. Acesso em: novembro de 2020.
- VIEIRA, J. A. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. In: **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.



## Letramento entre línguas: a voz de educadoras inseridas em programas bilíngues português/inglês

Elisângela Marques Peixoto e Souza<sup>1</sup>  
Cláudia Aparecida Ferreira Machado<sup>2</sup>

Atualmente, no Brasil, percebe-se um aumento significativo de escolas que oferecem algum tipo de educação que envolva a perspectiva “bilíngue”. A motivação busca atender a demanda pelo aprendizado de inglês, gerando possibilidade de ascensão social no contexto brasileiro (RAJAGOPALAN, 2015). Dentre as muitas possibilidades de discussões e problematizações, está a formação do indivíduo bi/multilíngue, imergido na dinâmica da reprodução do último estágio do capitalismo global, tema discutido por Flores (2017). Diante deste cenário, em que a língua inglesa está localizada como patrimônio da humanidade, mas também, como instrumento de dominação pelo viés da colonialidade (MIGNOLO, 2016) e como moeda de ascensão social, surge a importância do papel do letramento como instrumento a desvelar as camadas ideológicas presentes no processo de ensino aprendizagem de línguas (SOARES, 2011).

Apesar de um *boom* recente no contexto educacional nacional, a educação bi/multilíngue não se enquadra como recente no contexto mundial. O fato deste fenômeno ter ganhado destaque no final do século XX e principalmente no início do século XXI, no Brasil, a partir de uma conjuntura de educação mercadológica a discussão não se limita a esses dois momentos, Pois a educação bilíngue, enquanto prática mundial, se inicia séculos antes, embora

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Unimontes e professora do Colégio Marista Dom Silvério (Belo Horizonte). Email: elisangelasantosesouza@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e professora do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros. Email: claudia.machado@unimontes.br

a pesquisa acadêmica sobre o tema se inicie no século XX. Apesar das pesquisas serem recentes, a historicidade do tema exige um olhar cuidadoso que analise o objeto para além do momento atual. Portanto, a discussão não se limita ao contexto imediato, mas localiza-se num espaço-tempo ampliado, a fim de não conceber o fenômeno a partir de uma conjuntura contemporânea descolada das forças históricas e sociais que realocaram o tema com o passar do tempo. A partir disso, o objetivo deste capítulo é discutir como as educadoras inseridas em um programa de educação bilíngue concebem o conceito de letramento, refletindo ainda se elas percebem o apelo mercadológico de tal perspectiva formativa.

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado que se destinou a compreender o conceito de letramento enunciado por educadoras de uma rede escolar que adota um programa de educação bilíngue português/inglês em rede, em que a língua inglesa é ofertada como língua adicional na instituição. A discussão se insere no atual cenário educacional brasileiro, o qual chama a atenção para o grande número de escolas privadas que promovem a chamada Educação Bilíngue de línguas de prestígio (MEGALE, 2018). Essa categoria se traduz por escolas que englobaram em sua carga-horária um número maior de aulas em língua estrangeira, geralmente das chamadas línguas de prestígio: inglês, alemão, francês, espanhol, italiano, assim como algumas línguas orientais. Atualmente, destaca-se, no Brasil, um aumento significativo no número de escolas particulares que oferecem o inglês como uma carga horária diferenciada (em torno de 5 a 10 horas semanais), que seguem com diferentes nomenclaturas: programas bilíngues, projetos bilíngues, carga horária estendida, dentre outras.

O cenário desta pesquisa faz referência ao espaço da educação bilíngue brasileira, especialmente nas escolas particulares, que possuem algum tipo de instrução que ocorre em inglês e português. Megalle e Liberalli (2016, 2019) conferem sentido a este movimento das escolas bilíngues, como educação bilíngue de elite, para destacar o poder socioeconômico da classe social, que escolhe este tipo de educação, já que a maioria deste tipo instituição está

enquadrada na rede privada, ainda que existam algumas escolas públicas bilíngue de línguas de prestígio.

Para empreender a discussão deste capítulo, inicialmente discutimos as relações entre língua, poder e sociedade, com o intuito de explicitar os interesses que perpassam o tema da imposição da língua vinculado ao poder colonial e, conseqüentemente, à colonialidade. Em seguida, apresentamos o tema do letramento, para introduzirmos um breve panorama a respeito dos programas bilíngues e de sua institucionalização. Por fim, apresentamos os resultados da nossa pesquisa entre as docentes bilíngues e as percepções que elas trazem a respeito da discussão em torno do letramento.

### **Língua, poder e sociedade**

Considerando historicamente relações de poder entre povos, línguas e culturas, a concepção de língua que encontramos nos dicionários, verbetes, gramáticas e *corpus* linguísticos, segundo Pennycook (2017), diz respeito ao estabelecimento formal acadêmico, ou seja, à padronização da língua como chega até nós foi inventada e imposta pelos governos na intenção de consolidação do poder, por meio da exigência de uma língua de prestígio dada e, em muitos casos, levando ao enfraquecimento e apagamento das demais.

A combinação *língua e poder* marca profundamente a trajetória do conquistado e do conquistador, quer seja na colônia, no império ou em outras formas de conquistas territoriais, a língua do mais forte será a que terá mais destaque e mais relevância social. O tema poder não está restrito a um único lugar, como os mecanismos governamentais, seus desdobramentos perpassam estruturas visíveis e invisíveis que se se revelam em inúmeras formas nodais resultantes dos vínculos sociais (FOUCAULT, 2007).

O projeto colonial para a dominação delineou estrategicamente a organização formal das línguas dominantes. Um dos primeiros passos foi formar as “Academias”, com elas, o objetivo era

acadêmico e de longo prazo, visando as gerações futuras e ao apagamento das línguas dos colonizados. Quando se instituiu academicamente uma língua, através da proposição de sua gramática normativa, consolida-se uma língua oficial num território, enquanto as demais não possuidoras do mesmo *status* acadêmico são relegadas à inferioridade. Destaca-se, portanto, o propósito de fortalecer a dominação. Entre as primeiras<sup>3</sup> Academias, sobressaem-se as europeias da França, Espanha e Itália, sendo que a espanhola trazia o seguinte slogan: “*limpia, fija y da esplendor*”, (GARCIA, 2009, P. 28) ou seja, “limpa, estabiliza e dá esplendor”, no intuito de manter o espanhol castelhano incontaminado.

Tais academias traziam como propósito a descontaminação da considerada língua de prestígio, a saber, a dos dominadores. Isso se dá pela eliminação dos dialetos, ao mesmo tempo que o governo passava a impor a língua de seu interesse nos documentos e serviços oficiais, bem como nas cerimônias religiosas e outras formas da vida cotidiana, forçando o povo a deixar os dialetos ou mesmo outras línguas. Além disso, há a publicação de gramáticas, dicionários e tratados com *status* de oficiais, como relatado.

Outro ponto interessante ressaltado por Pennycook (2007) está na enumeração das línguas, cuja intenção estava em mascarar diferenças e similaridades, criando padrões que levavam muitas línguas ao patamar de dialeto, sendo, portanto, descartadas. A finalidade das Academias era o apagamento linguístico, observa-se, então, um movimento nada natural de “nascimento” e “morte” das línguas. Elas não foram resultadas das trocas e práticas discursivas, mas sim, estrategicamente pensadas para dominar e consolidar o poder político sobre as nações conquistadas.

Entre as estratégias de colonização para dominação, manter a hegemonia social, cultural, religiosa e linguística era necessário para fortalecer o domínio ideológico imposto pelo colonizador às colônias. As línguas governamentais difundidas pelos oficiais do governo,

---

<sup>3</sup> As Academias foram agrupamentos de estudiosos oficializados pelos governos a fim de institucionalizar políticas de planificação linguísticas (GARCIA, 2009).

assim como pelos missionários, visavam, em muitos casos, ao monolinguismo, ou à imposição de uma língua oficial, o que foi peça chave, pois vislumbrava-se o total apagamento dos dialetos/línguas faladas pelo povo, em detrimento da dominação ideológica a ser imposta. Um dos grandes trunfos de Portugal sobre o Brasil, por exemplo, foi o sucesso da implantação da língua de dominação, apagando centenas de línguas dentre as indígenas e posteriormente as africanas. A estratégia foi a mesma usada por outras colônias: imposição do uso do Português em situações religiosas, documentos oficiais, escolas e órgãos governamentais. A escolha feita, então, pelo monolinguismo, em que a língua oficial brasileira passou a ser o Português (apesar do país ser plurilíngue, contudo, oficialmente, de língua portuguesa) foi intencional, ou seja, foi uma escolha política.

A percepção geral que se tem de línguas, quando não observada pela perspectiva histórica e social, é que elas simplesmente sempre estiveram entre as nações e que não há contornos de poder e de intencionalidade sobre a língua que determinado povo fala. Contudo, pela perspectiva histórica, demarcada pelo colonialismo e/ou nações-estados, o que se tem são imposições e apagamentos de certas línguas. Na trajetória do colonialismo, a lógica econômica foi preponderante, a língua estava diretamente ligada aos tramites do recurso econômico, da exploração e da subjugação. No regime de poder e dominação, controlar a língua e impor a racialização dos povos foram estratégias que andaram lado a lado. A escolha linguística não foi e não é ingênua, ela intenta manter e controlar o sujeito. Para o aprofundamento da discussão em questão, há que se remeter a uma abstração que leve ao entendimento da pergunta feita por Martin Rojo e Del Percio (2020, p. 1): *“até que ponto a colonização pela lógica do mercado impacta as trajetórias linguísticas, ecoando nos discursos pelo conhecimento linguístico disciplinar como fonte material diretamente ligada ao mercado e à lógica neoliberal?”* (tradução nossa). Para efeitos desta pesquisa, motivados por tal pergunta, questiona-se ainda: como estes discursos reverberam nas práticas de letramento em língua estrangeira no programa bilíngue?

## Colonialidade e Língua Inglesa

O processo de colonização teve início em 1500 e estendeu-se pelo mundo até o início do século XX. Os países europeus efetuaram o colonialismo pela invasão de localidades além-mar, onde eles tomaram o controle político. A forma de dominação foi pela força, a qual as terras dos habitantes chamados então de indígenas, ou no caso das pessoas da África de negros, foram invadidas e roubadas e exploradas. O genocídio dos povos, a escravização, o roubo, a apropriação de outros corpos (e não dos invasores) para o trabalho forçado, assim como a retirada de todo recurso possível, que eram enviados para as metrópoles, enquadram o processo relatado como de colonialismo. Tal drenagem exaustiva de recursos naturais e materiais marca o impacto devastador nas colônias de um movimento que evidencia a veia principal do colonialismo: o capitalismo (SHNEIDER, 2013). Tal processo envolve lucro e capital, que, para poderem ser perpetuados, demandou uma relação direta com ideias políticas de dominação e expansão do poder, cujas bases estão na filosofia, que neutraliza e justifica a prática do colonialismo.

O contexto de exploração das colônias da América foi expandindo economicamente à medida que suas plantações aumentavam, fato que demandava mais mão de obra, levando a uma mudança de demanda de trocas de matérias primas para trabalho humano escravizado. Tal necessidade econômica passa a gerar uma produção filosófica que justifica a mercantilização de pessoas, contudo, para que isso ocorresse, as pessoas teriam que ser reconhecidas como não humanas. A produção de tais ideias sobre os não brancos e paralelamente da construção dos ideais de raças, a partir dos pensadores europeus, foi a justificativa “racional” para a escravização e subjugação dos diferentes territórios do planeta em que o colonialismo se expandia.

Hume (1875, p. 252), em seu ensaio “Acerca do caráter nacional”, evidencia o ponto de vista construído de superioridade europeia. Cabe, portanto, destacar que esta construção filosófica,

ecoada nas vozes de outros pensadores da época, irá apoiar a construção ideológica dos colonizadores, fato que será muito importante para a compreensão do arquétipo construído. Através de Fanon (2008), entende-se o colonialismo como parte do espírito da modernidade, sendo organizador do horizonte e da visão de mundo. Isso é enfatizado no sentido da estruturação e visão de mundo a partir do colonialismo que vai se manter para além. As relações trabalho versus capital e demais espaços que se seguem serão organizadas a partir da racialização. O racializado entrará num processo de reconfiguração da sua subjetivação, no qual a língua terá um papel importante.

As afirmações de Hume evidenciam a visão desumanizada em que as pessoas da África eram enquadradas. Quando ele afirma que não há arte e não há ciência, deixa claro que o conhecimento e a filosofia são de caráter eurocêntrico. Sob esta premissa de sub-humanidade avançou o colonialismo, negando a metafísica e historicidade dos povos colonizados e escravizados, quer fossem os africanos, indígenas e demais nações colonizadas. Tal filosofia reverberou de alguma forma em outros pensadores, como Kant e Hegel, que defendiam que tais colônias necessitavam de ordem, de missionários e colonizadores que os levassem ao conhecimento.

A respeito disso, Fanon (2008) discorre sobre o colonialismo pautado pela naturalização da dominação do colonizador, o qual invade e mata, promove um genocídio naturalizado, um processo de escravização de pessoas racializadas como inferiores, como não pessoas, novamente, **um processo naturalizado**. Nessa dinâmica somente o europeu é concebido como humano, como sujeito dotado de subjetividade, já o colonizado existe como objeto. Assim, a violência é justificada, pois nega-se a humanidade do outro e isso garante a própria ideia de humano nas metrópoles.

Fanon (2008) entende que o colonialismo, para além de ser uma forma de capitalismo fora da Europa, forja um tipo de mundo que compõe uma certa noção de urbanidade, de ciência, de uso da técnica e da tecnologia, uma forma específica de materialidade do mundo. Contudo, além do mundo exterior, ele também forjou as

bases na intersubjetividade, ou seja, um legado que passa a fazer parte do que somos, compõe nossa linguagem e, logo, nossa inserção no universo do simbólico (VERONELLI; DAITCH, 2021).

É necessário evidenciar as bases de um projeto de dominação como o colonialismo para lembrar que muitas vezes as relações entre línguas, ainda hoje, são perpassadas pela repetição de dada tônica colonialista. É importante ressaltar o senso comum que reverbera na mentalidade europeia e, conseqüentemente, na mente de outros falantes anglófonos brancos: o de resgate dos habitantes da colônia. Sendo assim, seus saberes históricos e metafísicos são relegados como não conhecimento, ou melhor, o conhecimento verdadeiro, o sacro é aquele que vem do “norte”. Contudo, esse pensamento também permeia o imaginário dos que habitam as ex-colônias, e esse legado conhecido como colonialidade se desdobra de várias formas, mas aqui serão expostas as que são mais relevantes a este trabalho.

Com o final do colonialismo, já no século XIX, o Reino Unido investiu em suas ex-colônias no que tange ao ensino do inglês, o que antes era privilégio dos mais nobres da elite colonial (como no caso da Índia) passa a ser liberado a todos, a fim de servir aos interesses da metrópole no controle das colônias. Uma mudança radical na política britânica, com a suspeita de que o inglês seria, a longo prazo, enfraquecido e esquecido, levou a investimentos na educação em língua inglesa, na promoção de políticas de incentivo governamental para que se fortalecessem os laços para além da independência, visando a educação das futuras gerações e a perpetuação dos interesses econômicos (SCHNEIDER, 2013). Sobre este ponto, o mesmo autor pontuou um caso curioso, quando, nos anos de 1960, numa conferência de literatura dos países do Commonwealth (Índia, Ilhas do Pacífico, Singapura, Malaias, africanos e do Sri Lanka), descobriu-se que a população desses países tinha estudado com os mesmos livros, aprendido as mesmas poesias, discutidos os mesmos tópicos a respeito de assuntos globais, consultado as mesmas coleções no que tangia à escrita acadêmica, enfim, que o processo de letramento deles tinha sido muito parecido, seguindo a *cartilha* do

colonizador. Isso não se difere da atualidade, as grandes editoras internacionais de livros didáticos de ensino de inglês como língua estrangeira distribuem em larga escala os mesmos títulos mundialmente, com seleções para mercados com demandas parecidas, seguindo assim a prática de hegemonização.

Para além dos livros didáticos, segue-se a formação dos professores em larga escala. Para ser um professor de inglês nativo (ou não nativo, mas fluente com certificação qualificada pelos órgãos internacionais como TOEFL ou IELTS), além-mar, basta fazer um curso rápido de aproximadamente 160 horas. São os chamados *TESOL/TEFL courses*. A formação é oferecida por centros internacionais ou escolas de inglês certificadas, por exemplo, pela universidade de Cambridge, no caso da certificação CELTA (*Certification of English Language Teaching for Adults*), que é internacionalmente aceita e reconhecida. A formação é essencialmente técnica, baseada na abordagem de ensino de inglês numa abordagem comunicativa e prepara pessoas que não precisam ter graduação acadêmica para ensinarem inglês. Curso semelhantes, acreditados por outras universidades internacionais, são muito populares e tecnicamente ensinam a como reproduzir outros falantes. Por aí se observa a facilidade em tornar-se “professor de inglês”, viabilizada por esses órgãos internacionais, o que deve, no mínimo, levantar questionamentos quanto a essa facilitação. Ressalta-se ainda que, os falantes nativos de língua inglesa (com passaporte dos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Nova Zelândia e Austrália) terão uma larga vantagem de contratação em relação aos demais professores não nativos, justamente pela ideia da colonialidade e deslumbramento quanto ao homem branco e sua língua nativa de poder.

### **Por que a abordagem do letramento é importante em programas bilíngues no contexto brasileiro?**

Como se viu, numa perspectiva histórica, as relações entre línguas nativas e estrangeiras nasce de projetos de dominação. A

partir disso, faz-se relevante observar como essas relações se processam hoje e se a noção de letramento é capaz de atualizá-las para além da captura do sujeito por um sistema de língua considerado superior.

Ao pensar no docente do programa bilíngue e sua relação com o conceito de letramento, faz-se necessário retomar que a prática do professor é transpassada pela língua inglesa nos seus diversos<sup>4</sup> fazeres docente. Isso implica estar atento para o fato de que os modos de produção e interpretação de sentidos estão circunscritos nos usos das linguagens, suas formas representacionais e nos diversos discursos aos quais se envolve e tornam-se pertencentes enquanto docentes (DUBOC, 2012). Portanto, reverbera a pergunta quanto à circunscrição dos docentes neste local de produção de sentido entranhado pelas facetas da colonialidade e hegemonização do poder.

Street (2017) revisitou os chamados *New Literacy Studies* (NLS), no artigo *New Literacies, New Times: Developments in Literacy Studies*. No artigo, há um grande esforço em se articular as formas digitais de comunicação e linguagem aos problemas e possíveis discussões no campo. Permanece a característica do enfoque das práticas sociais letradas diversas nos diferentes contextos culturais, chamando a atenção para o mesmo ponto, que no passado (ainda não digital), destacava-se nos *New Literacy Studies* (Estudos dos Novos Letramentos), questões sobre as práticas de letramento e suas características “alienígenas”, insistidas e investidas nos grupos sociais, sem considerar as formas particulares de produção

---

<sup>4</sup> A docência no programa bilíngue exige, para além do ensino da língua inglesa, a contextualização na vivência significativa do estudante para a compreensão viva da língua. As sugestões fornecidas pelo suporte didático pedagógico das editoras (jogos, atividades, livros literários, dentre outros) compreendem o arcabouço do que, pelo menos parcialmente, pode ser compreendido como “fazeres docentes”. Tais atividades contextualizadas carregam ideologias relacionadas, em grande parte, às vivências estrangeiras, o que apresenta sua importância para a ampliação do conhecimento de mundo dos estudantes, contudo, como isso é trabalhado pelos professores, se é feito uma contraposição a outras vivências e realidades por uma perspectiva crítica, fará toda a diferença na construção do imaginário da língua inglesa.

de sentido, práticas sociais letradas já existentes em cada grupos social. Sobre esta marca autônoma do letramento, Street retoma o conceito, enfatizando que tais práticas são políticas em sua essência, revelando seu caráter ideológico e hegemônico.

A essa discussão voltada às ideologias de poder, Flores (2015), ao tratar da Sociolinguística e das formas de imposição hegemônica, em especial para a Educação Bilíngue dos Estados Unidos, com seus reflexos no conceito aprofundado do multilinguismo e do sujeito multilíngue a ser/sendo construído a favor dos projetos neoliberais, retrata também a discussão das formas de produção de sentido alienígenas impostas aos grupos sociais, que visam ao apagamento das identidades linguísticas. Street (2017) reforça os conceitos de 2001, em que elabora o modelo de letramento autônomo como uma abordagem incorporada da premissa que por si só o letramento teria efeito em outras práticas sociais e cognitivas, ou seja, autonomamente, sendo a palavra pela palavra, de caráter neutro, sem confronto crítico, sem o dialogismo presente nos choques dos enunciados divergentes. Nesse sentido, Street (2017, 2001) argumenta que o letramento autônomo maquia as proposições político-ideológicas subjacentes a elas. A denúncia ora feita em 2001, apontava para o movimento na educação que desejava encobrir a imposição de práticas culturais ocidentais dominantes, relegando ao desprezo as demais produções de sentido das comunidades de menor poder. Na contrapartida, as práticas de letramento ideológico oferecem possibilidades que fortalecem as culturas locais, tentando se encaixar em contextos diferentes. Portanto, enfatiza-se que o ponto central desta abordagem é orientada pela premissa de letramento como uma prática social, não como uma habilidade técnica neutra, sendo, portanto, embebida em princípios epistemológicos socialmente construídos. Dessa feita, o lidar com a escrita e a leitura são baseados nas trocas sociais, na relação dialógica das identidades e “do ser em si mesmo” (STREET, 2017).

Nos estudo sobre colonialidade, ensino de língua inglesa e educação bilíngue, não há como negar a necessidade de conhecimento do conceito de letramento a partir de uma vertente crítica que se posicione para além do decifrar letras, palavras, aquisição de

vocabulário, estruturas gramaticais e pronúncia, mas sim pela interação crítica frente aos atores e múltiplas semioses. Moreno e Tonelli (2019) problematizam o ensino de língua para crianças, chamando a atenção para o caráter excludente encapsulado nas práticas sociais da disciplina, em que justificativas neoliberais, hegemônicas e imperialistas dominam esse meio. Com a popularização dos programas bilíngues e a disseminação ainda maior da necessidade de se promover o ensino eficaz do inglês na escola regular, tem-se a potencialização de tais vertentes ideológicas.

A partir deste escopo, coloca-se a necessidade da discussão entre os docentes de língua inglesa (também dos programas bilíngues) que privilegie a reflexão política de práticas emancipatórias (MORENO, 2019), que se estenda para além dos contextos propostos pelos materiais didáticos e suas inúmeras mídias, mas que chamem para a prática dialógica do confronto de visões mundo, provocando a criticidade dos conceitos concebidos e tecidos pelas teias do poder estabelecido (FREIRE, 2014). Tais percepções não se desenvolvem pela repetição de diálogos, treinamento de pronúncia (repetição do inglês “padrão” europeu ou estadunidense), e aplicação da “competência comunicativa, mas no contato e conflito com a língua materna, língua estrangeira, as variedades linguísticas, língua padrão e não-padrão, múltiplas semioses, jogos, corpo, sons, faz-de-conta, entre outros” (MORENO; TONELLI, 2019, p. 198), sendo assim práticas pautada uma postura de letramento crítico.<sup>5</sup>

## **Programas Bilíngues no Brasil**

Em junho de 2020 foram lançadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020). Através do documento compreende -se que o programa bilíngue tem uma carga horária estendida não

---

<sup>5</sup> A perspectiva de letramento que nos filiamos esta pautada na agenda da formação e postura crítica docente, tendo como referência Soares (2003, 2013, 2020), Street (2017) e Monte Mor (2007), objetivando o desvelar dos conteúdos ideológicos presentes nas práticas de letramento.

fixada de aulas em língua inglesa; que a metodologia deve privilegiar o ensino do inglês que perpassasse os demais componentes curriculares, ou campos de experiência, no caso da educação infantil e que deve enfatizar a fluência em língua inglesa. A pergunta feita aqui é se as escolas estavam preparadas para a implantação dos programas nos moldes do documento. Pelo grande número de empresas presentes no mercado (evidenciados pelos sites de busca), que oferecem soluções terceirizadas para a implantação de programas bilíngues, assessorias e escolas bilíngues, acredita-se que não.

Também observa-se uma mudança no portfólio de inúmeras editoras, que expandiram suas ofertas de livros didáticos e agora oferecem soluções educacionais para escolas que intencionem ter um programa bilíngue. A pergunta que fica, nesse caso, é: a proposta pedagógica do programa bilíngue foi pensada e construída pelas editoras ou pelas escolas? Não há dados específicos sobre a criação do termo “Programa Bilíngue” entende-se que ele é amplamente utilizado na literatura relacionada à Educação Bilíngue, principalmente em casos semelhantes ao contexto do Brasil. Ao buscar sobre o assunto na internet e ao entrar no site de 10 grandes escolas em rede no Brasil, percebe-se o uso do termo “programa bilíngue” de grandes editoras internacionais ou “soluções bilíngues” para os programas por elas oferecidos.

Sendo assim, julgamos importante analisar as soluções pedagógicas oferecidas por elas. Destacamos que não está sendo analisada a qualidade do ensino, uma vez que isto não será aferido neste trabalho. Em pesquisa realizada nos sites de cinco grandes editoras de materiais didáticos para programas bilíngues e de três empresas que oferecem a terceirização de implementação de programas bilíngues, foram encontrados alguns dados relacionados à carga horária, abordagem metodológica e componentes curriculares, que apontam para o que tem sido chamado de programa bilíngue. Esses pontos apresentados e analisados no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Dados coletados sobre os programas de ensino de Programas Bilíngues

<b>Empresa</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Componentes curriculares</b>	<b>Abordagem metodológica</b>	<b>Segmentos</b>
05 Editoras	Em média: 05 a 10 h/ semanais.	Ciências da natureza, arte, letramento matemático, educação tecnológica e conhecimento de mundo; Alguns projetos relacionados à BNCC; Os componentes são oferecidos em diferentes segmentos da educação.	CLIL e projetos variados prontos para o uso dos professores; Os livros didáticos de língua inglesa trazem os projetos ou aulas temáticas que abordam temas interdisciplinares.	Ed. Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (todas as editoras); Ensino médio (somente duas editoras apresentam programa para E. Médio).
Empresas de assessoria ou soluções em educação bilíngue.	Em média: 5 a 15 h/ semanais.	Ciências da natureza, arte, letramento matemático e conhecimento de mundo; Empreendedorismo, educação tecnológica e educação financeira; Alguns projetos relacionados à BNCC.	Os livros didáticos de língua inglesa trazem projetos ou aulas temáticas que abordam temas interdisciplinares.	Ed. Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (todas as empresas); Ensino médio (somente uma empresa apresenta programa para Ensino Médio).

Fonte: elaboração própria

Diante dos dados apresentados, observa-se que, a partir do que essas editoras e empresas oferecem, um programa bilíngue caracteriza-se por uma carga horária de aproximadamente 5 horas semanais; o material didático oferecido abrange, para além dos livros, plataformas de atividades e jogos interativos; e existe uma tentativa de integrar os projetos prontos em livros e ou em materiais adicionais de apoio ao professor relacionados às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para além do componente curricular Língua Inglesa, integrando a projetos interdisciplinares de outras áreas do

conhecimento. Outra característica é o apoio que as empresas e editoras oferecem na elaboração de “projetos autorais” das instituições, adequando os projetos institucionais à proposta do programa bilíngue, se isto for uma demanda da escola.

Com relação à formação continuada, todas as editoras e empresas prometem vários tipos de formações continuadas, apoio aos projetos e reuniões de planejamentos periódicas. A abordagem metodológica de todas as editoras oferece lições que seguem a abordagem metodológica *Content Integrated Learning* (CLIL)<sup>6</sup>, desenvolvida por Marsh e equipe nos anos de 1990 e muito usada na Europa não falante de inglês como primeira língua (COYLE *et al.*, 1999). Ela visa exatamente a possibilidade de integração de conteúdo e do ensino da língua. A metodologia ganhou visibilidade nos anos 2000. Na ocasião, a pedido do governo finlandês, com o propósito de potencializar os alunos para produção científica em língua estrangeira, o autor adequou a abordagem às necessidades daquele contexto. A partir de então, esta tem sido utilizada por todo o mundo, especialmente na Europa.

Garcia (2009) apresenta esta abordagem como bastante explorada em países da Europa e América do Sul. Isto pode ser comprovado pela popularidade entre a educação bilíngue mundial. Sites especializados na abordagem metodológica, como o site CLIL4U, na Dinamarca – que é um projeto governamental –, assim como o Working Clil, em Portugal – sendo uma iniciativa do Governo Português – e o British Council, além dos inúmeros trabalhos de pesquisas feitos na Espanha – utilizadora da abordagem há duas décadas –, são exemplos da sua extensão (URMENETA, 2019).

---

<sup>6</sup> CLIL diz respeito a uma abordagem metodológica que começou a repercutir a partir dos anos 2000, com o livro lançado pela editora Cambridge. Os autores são Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. A abordagem busca integrar o ensino dos diversos componentes curriculares através da língua inglesa. Mais informações estão disponíveis em: <<https://www.cambridge.org/bb/cambridgeenglish/catalog/teacher-training-development-and-research/clil/clil-content-and-language-integrated-learning>>. Acesso em: maio 2022.

Portanto, observa-se que a implementação dos “programas bilíngues” não foi pensada, pelo menos a princípio, pelo viés da educação lato sensu, como necessidade e proposta político-pedagógica. A implementação abraçou as propostas editoriais na intenção de sanar as demandas mercadológicas de um grupo com privilégios econômicos. A reflexão das implicações pedagógicas foram demandas e discussões a posteriori. A construção desse currículo veio com força propulsora capitalista e a pergunta de Sacristan (2000) se faz relevante: a quem serve este currículo? As demandas da agenda colonial são visivelmente observadas, desde a imposição das línguas, o reforço das línguas de prestígio no contexto da força do capital, e que se perpetua para o contexto de programas bilíngua. Observa-se toda uma transmissão eurocêntrica de hegemonia de saberes através de materiais didáticos, transmissão metodológica e formação docente que, aparentemente, pouco discute a formação crítica emancipatória. Conforme Walsh (2022), o formato de educação em massa, em escala global, não privilegia saberes locais, não é fonte de saberes situados e parte para uma negação dos saberes docentes. No caso dos programas bilíngues, a adoção do “que tinha disponível no mercado”, vem exatamente privilegiar a replicação desse tipo de educação em escala global.

### **O que dizem as educadoras?**

Entendendo que a pesquisa era de base fenomenológica, e diante da impossibilidade de estar presencialmente dentro das salas de aula do programa bilíngue, o que era o objetivo primeiro, refez-se a rota e encontrou-se, como uma grata surpresa, com a possibilidade de poder reunir na constituição de um grupo focal 09 professoras pelo modelo remoto, por meio de videochamada, de 7 estados diferentes no Brasil e do Distrito Federal. Apesar das docentes estarem em uma mesma rede de ensino e seguirem o mesmo material didático, as vivências, situações e culturas locais eram diferentes, com isso, foi possível compreender os conceitos de

letramento que operam no interior de um programa bilíngue a partir do discurso de sujeitos de diferentes localidades brasileiras. Para tanto, utilizou-se da técnica do Grupo Focal em que, segundo Gatti (2005), as trocas que ocorrem durante as discussões permitem que os participantes emitam conceitos internalizados sobre os temas indagados, sendo possível perceber a repetição de alguns assuntos geradores de sentido para o grupo.

As conversas giraram ao redor de três grandes temas: letramento, dificuldades de desenvolver o letramento e o mercado educacional bilíngue.

As trocas entre as docentes levou à percepção de que o conceito de letramento não é o mesmo entre elas. Das 09 professoras, 3 atribuem ao termo letramento o sentido de alfabetização e práticas alfabetizadoras voltadas, principalmente, para a faceta linguística (SOARES, 2020), em que foi observado uma preocupação com a representação escrita da palavra e a consciência fonológica. As práticas, atividades e preocupações giram em torno deste tema. Já as outras 06 professoras reconhecem o tema letramento pelas vias do uso social da língua, contudo a aplicabilidade de atividades que desenvolvam o letramento não é constante, sendo alternados por atividades que remetem ao ensino de aspectos apenas linguísticos de língua inglesa, muitas vezes envoltos de significados de uso social. A partir da resposta das professoras, infere-se que isso se deve a algumas dificuldades:

i. de ordem institucional: pelo encapsulamento do currículo através do livro didático, pela falta de acolhimento das demais regentes não bilíngues ao programa bilíngue, projetos e planejamentos que deveriam ser partilhados e pela não compreensão da comunidade escolar da dimensão do que deveria ser o programa em termos educacionais;

ii. de ordem familiar: pela falta de conhecimento quanto ao programa, que gera expectativas irreais e que desencadeiam dificuldades;

iii. de ordem do uso da língua: pela falta de exposição e uso da língua além sala de aula. A exposição e uso está, para a maioria das

crianças, na sala de aula, o que provoca uma lentidão na aquisição da língua, da fluência, gerando um entrave nas atividades de letramento e a priorização de aulas que visem à aquisição do sistema da língua, assim diminuindo os momentos de práticas de letramento.

Sobre o conceito, pôde-se apreender que, mesmo nas falas mais engajadas a respeito do letramento como prática social, ainda assim, as educadoras se sentem extremamente vinculadas ao livro didático, o que não lhes proporciona a autonomia desejada para a execução real. Conforme citado pelas mesmas, trata-se de "práticas que são engessadas" pela obrigatoriedade de cumprir com o conteúdo. Claramente, pode ser observado um encapsulamento didático, que fica à mercê das "sugestões" dos livros. A proposta que deveria ser dialógica, marcada pelo confronto de realidades, fica adormecida, no mundo perfeito em que diferenças são "apreciadas" como uma grade exposição passiva, em que o expectador observa sem questionar as diferenças.

Trata-se de situações de uso da língua em que o "significar parece ficar restrito a um processo descontextualizado, que inviabiliza os sujeitos de aprenderem a desmascarar o funcionamento das hierarquias, dos poderosos, da injustiça social [...] e de buscar a criação de instituições menos elitistas" (MEGALE; LIBERALI, 2019 p. 65).

Na sequência foi levantada a discussão sobre o porquê de se ter um programa bilíngue. Nesse momento emergiu a discussão sobre língua, mercadoria e exclusão social. O questionamento surgiu ao se confrontarem as intencionalidades deste sistema no Brasil e fora, em que, pela vivência delas, tanto como alunas ou como professoras de inglês em outros países, concluíram que a educação bilíngue no exterior (Reino Unido e Estados Unidos) se dá com a intencionalidade de atender à demanda dos imigrantes. Já no Brasil, a motivação não é a educação, mas o mercado, levando a discutirem a respeito do aumento da exclusão social gerado pelo programa bilíngue, considerando o viés da dificuldade de acesso devido ao poder aquisitivo. Na discussão, as professoras não aprofundaram chegando à questão dos falantes bilíngues

moldados pelas forças do mercado neoliberal. Dentro deste tema, destacou-se muito as palavras “mercado”, “produto”, “status” e “marketing”, neste raciocínio as professoras deixaram bem claro o conhecimento da questão mercadológica da educação e a língua como produto e diferencial de mercado a ser comercializado.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa constatou-se que, apesar do conhecimento a respeito do letramento enquanto uso social por parte das professoras, o agenciamento da postura de letramento crítico ainda se destaca como fator importante a ser explorado na formação inicial e continuada das professoras. De modo semelhante, é preciso favorecer escolhas didáticas que permitam diálogos com os projetos autorais das professoras, que abram possibilidades de práticas que valorizem o protagonismo e a voz dos estudantes, não em modelos engessados, mas que viabilizem discussões a fim de promover o agenciamento dos alunos por meio de um letramento que descortine ideologias hegemônicas. A discussão a respeito do mercado educacional e de produtos relacionados à língua inglesa chegou a ser iniciada, contudo não foram identificadas elaborações explícitas que se relacionassem aos pensamentos decoloniais, o que pode indicar traços da colonialidade, fato que abre possibilidades para pesquisas futuras e indica campos a serem revisitados ou introduzidos nas formações docentes.

A historicidade das forças coloniais no entorno do tema da imposição linguística nos leva a refletir sobre seus desdobramentos no contexto de ensino da língua inglesa como força de reprodução hegemônica da colonialidade. Sobre isso, Giroux (1997) nos diz que o papel do professor dentro do sistema educacional pode ser de reproduzir a hegemonia dominante, quando este não tem a formação para engajar-se politicamente e ativamente, a fim de compreender o seu próprio papel crítico na produção e legitimação das relações sociais. Dessa feita, refletir sobre as forças tecnocráticas e instrumentais que operam na redução da autonomia do professorado

ganha caráter fundamental para a compreensão do processo de hegemonia de saberes, que apaga a participação autoral docente, sendo relegado ao papel de executor sem participação criativa.

A construção da percepção quanto às postulações da colonialidade são sutis, pois estão entranhados na formação do docente de língua inglesa. Revisitar os currículos das graduações com vistas teóricas críticas, mas também práticas do que pode ser feito no chão da sala de aula, são temas urgentes para a valorização das formas de produção de sentido que privilegiem visões insurgentes a partir de conhecimentos locais e situados, assim semeando e plantando uma *formação outra* (WALSH, 2022).

Espera-se que esta pesquisa tenha deixado reflexões quanto à complexidade da educação bilíngue, não somente pelos seus desdobramentos no Brasil, mas pela veia do poder velado que atravessa seus fazeres. Que nossa visão, ainda opaca pela colonialidade, possa se descortinar pelo conhecimento, pela pesquisa, por ações de Letramento Ideológico (STREET, 2017) agenciadas pelo fomento da pesquisa nos diversos campos da educação, num constante ato de libertação, de “homens (e mulheres) libertando-se” (FREIRE, 2005, p. 48).

## Referências

COYLE, D. Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts. In: MASIH, J (Ed.). **Learning Through a Foreign Language** (pp. 42-62). London, England: Centre for Information on Language Teaching and Research. 1999.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1.2011, 2011. Disponível em: <https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/document.pdf>.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. Tese (Doutorado) – **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp>.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.M. Reading Ourselves: Placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n.2, p. 227-254, jun. 2018. Disponível em: ReP USP - Detalhe do registro: Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education.

FANON, Frantz. **Black skin, white masks**. Grove Press, 2008.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. **Harvard Educational Review**, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015. Disponível em: Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education | Harvard Educational Review ([allenpress.com](http://allenpress.com)).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 49. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Primeira. ed. Sussex, UK: Blackwell/Wiley, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, p. 124-132, 2005. Disponível em: Formação de grupos e redes de intercâmbio em pesquisa educacional: dialogia e qualidade ([fcc.org.br](http://fcc.org.br)).

Giroux, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.

HUME, D. **Treatise of Human Nature**. Ed. David Fate Norton e Mary J. Norton. Oxford: Clarendon Press, 2011. (Trad. Déborah Danowski. São Paulo: Ed. Unesp, 2000).

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta (Ed.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. Ed.Pontes, 2019.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil**: Perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016. Disponível em: (PDF) Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada | Antonieta Megale - Academia.edu

MEGALE, Antonieta. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: **Fundação Santillana**, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/38653>

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue. **Educação bilíngue no Brasil (Bilingual Education in Brazil)**, p. 13-28, 2019. Disponível em: Microsoft Word - revel\_5\_bilinguismo\_e\_educacao\_bilingue.doc

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2016. Disponível em:

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2016.

MOR, W. M. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the. **English Department**, Canada, 09 Novembro 2007. 01-07. Disponível em: (PDF) Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local | Walkyria Monte Mor - Academia.edu

MORENO e TONELLI. In. **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. In Pontes, 2019. p. 197-206.

PENNYCOOK, A. The cultural politics of English as an international language. 1. ed. London: Routledge, 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. 1ª. ed. 7ª reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Luisa Martín; DEL PERCIO, Alfonso (Ed.). **Language and neoliberal governmentality**. London: Routledge, 2020.

SCHNEIDER, Ben Ross. **Hierarchical Capitalism in Latin America**. Cambridge University Press, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Terceira. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. **New Literacies, New Times**: Developments in Literacy Studies. In: STREET, B. Encyclopedia of Literacies and Language and Education. 10. ed. UK: Springer International Publisher, v. 1, 2017. Cap. 1, p. 2-11.

URMENETA, Cristina. An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. CLIL. **Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education**. 2. 7. 10.5565/rev/clil.21. 2019. Disponível em: (PDF) An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators (researchgate.net)

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. *Sobre a colonialidade da linguagem*. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. Disponível em: Sobre a colonialidade da linguagem | Veronelli | Revista X (ufpr.br)



# Multiletramentos no processo de reflexão identitária na escrita multimodal de professores em formação

Ana Patrícia Sá Martins<sup>1</sup>  
Aniele Carvalho de Araújo<sup>2</sup>

## Introdução

O presente trabalho parte da justificativa de que as identidades de (futuros) professores possuem importância fundamental no desenvolvimento da construção de seus letramentos didático-digitais. Além disso, entendemos que tais identidades estão entrelaçadas às práticas sociais dos (futuros) professores e perpassam suas práticas docentes dentro e fora do local de trabalho, influenciando o modo como (futuros) professores planejam, desenvolvem suas aulas e lidam com situações desafiadoras no espaço escolar. Assim, partimos da seguinte problemática: como as práticas sociais multiletradas podem influenciar a construção e o desenvolvimento dos letramentos didático-digitais de (futuros) professores?

Para a problematização da pergunta acima, empreendemos uma pesquisa do tipo estudo de caso, de abordagem qualitativa, a partir da qual analisamos o processo de letramentos didático-digitais na construção da identidade docente, a partir de relatos autobiográficos construídos na plataforma digital Canva e publicados no e-book

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora adjunta no Departamento de Letras, no Mestrado Profissional em Educação e no Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: anamartins1@professor.uema.br.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras/Português-Inglês e suas respectivas Literaturas na Universidade Estadual do Maranhão - Campus Balsas. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas. E-mail: anielearaujo@aluno.uema.br.

'Identidade e Multiletramentos: memória de professores', produzido colaborativamente por alunos dos cursos de Pedagogia e Letras Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão, campus Balsas, durante as ações do projeto 'Multiletramentos na Formação inicial de Professores - possibilidades para (re)desenhar o futuro', nos semestres de 2021.2 e 2022.1.

Nesse sentido, o presente artigo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos as principais teorias e autores que respaldam nossa pesquisa, como Kleiman (2013), que nos situa sobre a definição de identidades e seus lugares no desenvolvimento docente; a Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021), pensada pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres, lembrando-nos das diversidades de linguagens presentes nas práticas sociais contemporâneas, assim como Barton e Lee (2015), informando que as práticas sociais são permeadas pelos usos significativos da leitura e escrita; e, por fim, o conceito de letramento didático-digital, proposto pela professora e pesquisadora Martins (2020), a qual argumenta que essas práticas sociais interferem nas formas como os sujeitos mobilizam artefatos digitais, para fins didáticos.

Posteriormente, apresentamos a metodologia, nossas discussões analíticas e, finalmente, nossas considerações (nunca) finais, a partir das análises desenvolvidas, nas quais destacamos que o processo de construção de identidades docentes se encontra formado pelas práticas sociais de leitura e escrita, nas quais a multimodalidade se faz presente pelos processos de construção dos letramentos didático-digitais e nas negociações identitárias docentes, integradas às estratégias letradas para e no local do trabalho do professor.

## **Formação de professores e identidades**

Objeto de várias pesquisas, a formação docente vem causando debates cada vez mais pertinentes nos estudos acadêmicos, e alguns fatores foram essenciais para esses debates, como a

globalização, a pandemia da Covid-19, os usos cada vez mais sociais das tecnologias digitais - que agora, mais do que nunca, estão cada vez mais presentes em todas as camadas sociais do país -, as práticas sociais de alunos da educação básica e suas identidades. No entanto, as identidades quase nunca estão entre os aspectos constituintes na formação de professores. Segundo as pesquisadoras Kleiman *et al* (2013):

as identidades acontecem na prática social, nas relações sociais, e não existem nem se mantêm sem trabalho social, sendo assim infundáveis e sempre estão em tensão entre a experiência vivida e sedimentada do passado e os novos mundos que dão uma direção ou novo caminho (KLEIMAN *et al*, 2013, p. 178).

As pesquisadoras definem que as identidades de professores são construídas a partir de processos situados, como a sala de aula, onde professores moldam e são moldados pelos diversos sujeitos heterogêneos que constituem a escola. Além disso, devemos considerar também o que Santos (2011, p. 146) destaca como a “crise como lugar da identidade”, considerando a noção de crise como um fator importante no processo de desenvolvimento de identidades, o que está intrinsecamente relacionado com as identidades docentes, nas quais os professores precisam lidar com as adversidades encontradas na educação básica de escolas públicas, por exemplo.

Desse modo, é preciso que nos processos de construção das identidades docentes sejam oportunizados momentos de reflexão crítica sobre tal processo, a fim de que sejam percebidos, como ocorre com os processos de escrita reflexiva. Burton (2009 *apud* MARTINS, 2020, p. 120) argumenta que a escrita reflexiva “é uma maneira de convidar os outros para as nossas salas de aula para ver o que está acontecendo lá e pensar sobre as ramificações de certos problemas e sucessos. A escrita reflexiva sobre o ensino é uma maneira de expandir nosso mundo para além da sala de aula individual”. Como bem enuncia as autoras, é com a escrita reflexiva

que podemos refletir sobre a prática e para a prática com os alunos, é com ela que definimos o que pôde (ou não) ser proveitoso para o processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva e tendo em vista a presença da multimodalidade em práticas letradas da contemporaneidade, acreditamos que esse processo da escrita reflexiva sobre a prática e para a prática do professor também pode considerar as linguagens em suas multimodalidades e multisssemioses. Conforme destacam Barton e Lee (2015), a multimodalidade trata das diversas formas de como os textos se apresentam, são lidos, visualizados e produzidos, no entanto, apenas o letramento escolar crítico não supre as exigências para a compreensão de outras linguagens presentes nesses textos. Por isso, os Multiletramentos ultrapassam a condição de existência conceitual para firmar-se como fato da realidade, a partir das mudanças das linguagens no século XXI. Além disso, os documentos curriculares oficiais para a formação de professores, como a Resolução do CNE/CP nº2/2019, que compõe a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC-formação), prescrevem competências didáticas aos (futuros) professores, para que haja diálogo com as diversas formas como as linguagens são constituídas perante a grande presença das tecnologias digitais nas práticas sociais letradas:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo; 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13)

A BNC – Formação (BRASIL, 2019) enuncia ainda a competência de número 5, a qual indica a necessidade da utilização das tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva, pois com a socialização dessas novas formas de comunicação ao longo do tempo, as linguagens se tornaram e se tornam cada vez mais heterogêneas. Então o professor precisa se enxergar nesse processo de mudança nas relações de sala de aula, que ocorrem rapidamente com as transformações da sociedade. Sobre isso, a professora e pesquisadora Martins (2020), em sua tese, apresenta o conceito de letramentos didático-digitais, definidos como:

Capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais (MARTINS, 2020, p. 173).

Nesse sentido, segundo a autora, os letramentos didático-digitais operam a partir das representações de ser e agir dos (futuros) professores, orientando-os para os modos como esses sujeitos significam, projetam e operam a escrita reflexiva nas práticas de ensino aprendizagem para os multiletramentos didáticos (MARTINS, 2020). Ainda sobre a citação anterior, a autora levanta uma reflexão interessante sobre os novos usos que fazemos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), pois elas estão presentes em nossas práticas sociais letradas e têm sido cada vez mais inseridas em nossas diversas atividades sociais, sobretudo, após o contexto pandêmico mundial ocasionado pela Covid-19. Martins (2020) ressalta que podemos utilizá-las não apenas levando em consideração o manuseio, mas também considerando-se a situacionalidade, pois as TDICs não são mais novidade para uma grande parcela do país, como indica dados recentes do Governo Federal (BRASIL, 2022) sobre conectividade em áreas urbanas e rurais:

Em 2021, o número de domicílios com acesso à internet no Brasil chegou a 90,0%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Em termos absolutos, são 65,6 milhões de domicílios conectados, 5,8 milhões a mais do que em 2019. [...] A pesquisa mostra, ainda, crescimento na conectividade em áreas rurais, que saiu de 57,8% e chegou a 74,7% dos domicílios em 2021. (BRASIL, 2022).

Esses dados mostram que os usos das TDICs estão cada vez mais recorrentes em nossa sociedade e esse crescimento reflete nas salas de aulas, causando muitas vezes um confronto entre o professor e o celular, o que não é benéfico para o processo de ensino-aprendizagem e para a relação professor e aluno. Mostra também que zonas rurais já têm as TDICs como realidade, e que o professor precisa inserir essa realidade em seu planejamento de aula. A partir de Martins (2020) refletimos que é preciso que haja uma relação de reciprocidade e respeito entre os atores da sala de aula (e escola), para que o processo de letramento didático-digital possa acontecer. O professor precisa conhecer os sujeitos que dividem a sala de aula com ele, suas identidades e suas aspirações, assim como o alunado precisa entender seus deveres e responsabilidades como sujeito principal no processo de aprendizagem cidadã.

## **Metodologia**

Com base nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos, pensada e proposta pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres, a qual se caracteriza pela compreensão da multiplicidade dos usos da linguagem em diferentes semioses (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 60), o presente trabalho foi desenvolvido, a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, o qual Yin (2001) define como uma investigação a partir da qual analisamos um fenômeno dentro de contexto de vida real. Nosso cenário de pesquisa foi o curso de Extensão universitária “Formação Inicial de Professores - multiletramentos e

possibilidades para (re)desenhar o futuro”, oferecido aos estudantes dos cursos de Licenciatura, especificamente àqueles que estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado, dos cursos de Letras e Pedagogia, de uma universidade pública do Sul do Maranhão, durante o semestre letivo de 2021.2 e 2022.1. Na figura 1 encontra-se o registro de um dos encontros do curso, que aconteceu remotamente via Microsoft Teams.

**Figura 1:** Encontro do curso de extensão (2021)



Fonte: Acervo do projeto (2021).

Visando analisar a construção do processo de letramentos didático-digitais, em que se caracterizam como as “capacidades individuais e sociais de mobilizar ações pedagógicas que transformem artefatos digitais em instrumentos de ensino, visando às práticas situadas de uso responsivo da leitura e da escrita nas diversas instituições sociais” (MARTINS, 2020, p.173), foram selecionados, para o recorte do presente artigo, de maneira aleatória, duas produções, das colaboradoras Letícia Aparecida Nunes Moraes e Carliane Martins, que se caracterizam em capítulos que formam o e-book “Identidade e Multiletramentos:



Nos capítulos, as autoras relatam suas experiências enquanto estagiárias de escolas públicas, evidenciando cada passo que elas percorreram, descrevendo inseguranças e levantando problemáticas encontradas em seus devidos estágios. Vale ressaltar ainda que o e-book, que contém o *corpus* do presente trabalho, foi totalmente produzido colaborativamente na plataforma Canva, da capa ao corpo, onde se utilizou todas as ferramentas disponíveis na plataforma. Os colaboradores do curso de extensão assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa, e ratificaram a opção de ter suas identidades reveladas em publicações resultantes da experiência formativa.

### **Análise dos relatos autobiográficos multimodais**

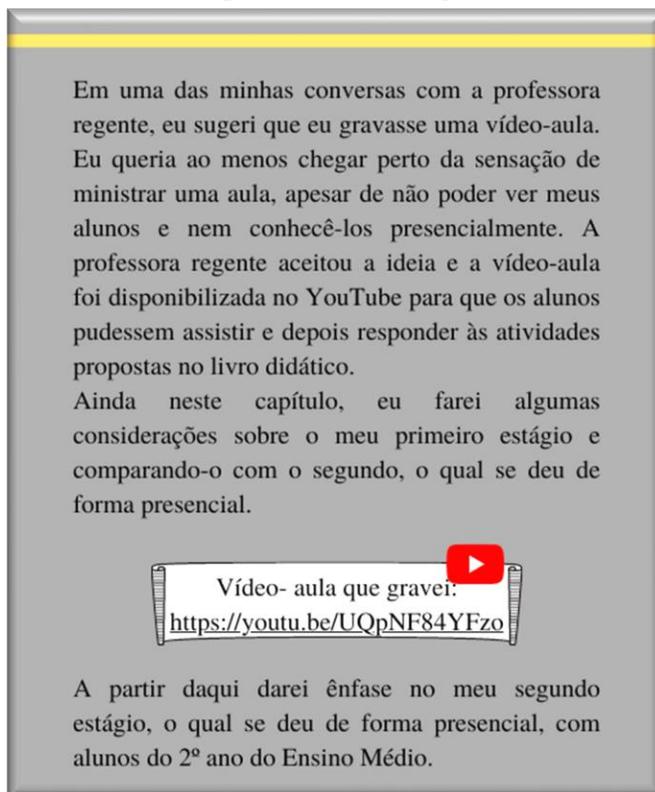
As produções que compõem o *corpus* deste trabalho são capítulos de duas autoras (Leticia Aparecida Nunes Moraes e Carliane Martins), futuras professoras, publicadas no e-book “Identidade e Multiletramentos: memórias de professores”, construído ao longo dos semestres de 2021.2 e 2022.1. O e-book tinha como objetivo a construção de um espaço para que os colaboradores do curso de Extensão relatassem suas vivências durante o estágio nas escolas. E, diferentemente do gênero acadêmico-profissional Relatório, comumente solicitado como uma das produções a serem entregues pelos graduandos ao final de suas experiências no estágio supervisionado, propomos a produção do gênero Relato, de modo a experienciarem sua criatividade, autoria, identidades e afinidades na plataforma digital Canva, a qual permite aos usuários uma diversidade de recursos multimodais e multissemióticos em suas produções.

Esses relatos tiveram por base suas memórias, produzidas como narrativas, que compartilharam desde o momento que adentraram nos cursos de licenciatura até, sobretudo, suas experiências vividas nas práticas sociais dentro e fora da universidade, dentro e fora das salas de aula das escolas onde atuavam no estágio, (re)significadas por toda complexidade que

envolve seus sentimentos e subjetividades, angústias, alegrias, medos e (in)certezas.

Diante do exposto, analisemos, então, excerto de um relato ilustrado pela Figura 3, na qual temos o *print* de uma página do capítulo da estagiária e colaboradora no nosso projeto, Letícia Aparecida Nunes Moraes.

**Figura 3:** Excerto do capítulo de Letícia Aparecida Nunes Moraes



Fonte: Acervo do projeto.

Podemos observar, logo na segunda linha do relato de Letícia, como ela demarca seu posicionamento e agentividade na sua atuação enquanto (futura) professora no estágio supervisionado: “eu sugeri que eu gravasse uma vídeo-aula”, destacando um processo de agência por parte da autora em se colocar à frente do

processo de ensino de seus alunos. No trecho “Eu queria ao menos chegar perto da sensação de ministrar uma aula, apenas de não poder ver meus alunos”, observemos a postura e o reposicionamento responsivo da (futura) professora, evidenciado, por exemplo, pela utilização do pronome possessivo “*meus*” se colocando no lugar de alguém que (inter)age enquanto professor com seus alunos.

Além disso, é possível observarmos que a (futura) professora inseriu um hiperlink da vídeo-aula, produzida e gravada por ela, a qual também foi postada na plataforma do YouTube, como um elemento para complementar o sentido que a autora pretendeu durante o trecho “A professora regente aceitou a ideia e a vídeo-aula foi disponibilizada no YouTube para que os alunos pudessem assistir...”. Barton e Lee (2015, p. 47) discutem sobre como esses diferentes modos de linguagem podem formar diferentes textos dotados de sentidos e coerentes. A forma como os sujeitos irão manejar esses textos é que dirá se no final houve real sentido nesses usos, além de facilitar o entendimento do leitor, como, por exemplo, o uso do ícone do Youtube para ratificar o link da vídeo-aula.

Na Figura 4, observamos como nossa aluna e colaboradora Carliane Martins narra o seu (re)conhecimento enquanto futura professora durante o estágio, demonstrando insegurança acerca da relação estagiária e alunos, relatando no trecho “Passado o susto inicial e após a turma se acostumar com minha presença, passei para o período de regência”, em que houve um período de adaptação para que os alunos pudessem se acostumar com a presença da estagiária, no entanto, achamos considerável destacar, levando em consideração que a própria autora decidiu relatar.

**Figura 4:** Excerto do capítulo de Carliane Martins



Fonte: Acervo do projeto

A (futura) professora continua a sua fala relatando seu processo na regência das aulas no estágio supervisionado. A partir do trecho: “Apesar das dificuldades, consegui desenvolver um projeto de intervenção...”, podemos identificar o uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo “consegui”, sinalizando a apropriação e agentividade por parte da licencianda no seu próprio desenvolvimento enquanto docente em formação.

Outro trecho que chama atenção no excerto do capítulo de Carliane é quando valoriza positivamente suas práticas enquanto professora, ratificado pela adjetivação “Foi incrível”. Além disso, para complementar o ato valorativo colocado sobre suas práticas docentes em sala de aula, a (futura) professora adiciona também os hiperlinks (que são as imagens do lado direito da Figura 4), os quais direcionam o leitor do e-book a vídeos com os momentos de desenvolvimento do projeto com os seus alunos no Estágio.

Na última parte do excerto da figura 3, a licencianda relata uma das dificuldades enfrentadas durante o Estágio Supervisionado: a ausência de aparatos tecnológicos na escola. No trecho: “Então precisei levar meu notebook para a aplicação das atividades e aulas”, a (futura) professora discorre quanto à presença e à ausência de elementos que são cobrados pelas gestões governamentais, discursos midiáticos e até acadêmicos, como necessários na ação didática do professor, mas que, no entanto, muitas vezes são disponibilizados apenas pelo próprio professor, e

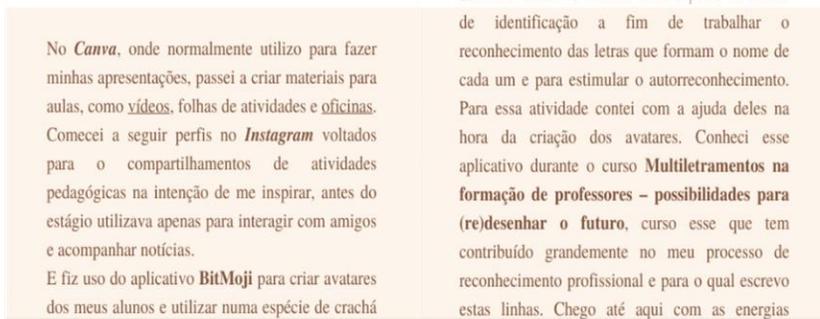
apropriados como instrumentos de ensino, conforme suas reais práticas sociais letradas, como enfatizado por Martins (2020, p. 173-174) em sua tese acerca da construção do conceito de letramentos didáticos-digitais:

Acreditamos ainda que, além dos conhecimentos teóricos pertinentes nos cursos de licenciatura, é necessário oportunizar práticas de letramento com o uso da escrita reflexiva em que os futuros professores construam conhecimentos acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente. Pois esses conhecimentos lhes permitirão entender os interesses dos seus alunos, **saber a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles**, identificar os gêneros mais significativos em suas práticas sociais letradas, assim como, a relação que estabelecem no uso das tecnologias digitais (p. 173-174, grifos nossos).

Como elucida Martins (2020), o que o (futuro) professor precisa habituar em suas práticas de ensino-aprendizagem dentro das salas de aulas é justamente a identificação da disponibilização do “como” suas aulas e atividades serão e estarão permeadas. E o uso da conjunção “como” deve estar inserido nos planos do (futuro) professor, pois ele precisa ter em mente como esses artefatos, entendidos aqui como instrumentos de ensino, serão ressignificados (se assim precisar) para o desenvolvimento de atividades com os sujeitos em sala de aula e para além dela.

Posto isso, ainda sobre o capítulo da licencianda Carliane, destacamos um trecho no qual ela faz a identificação dos recursos disponíveis que irão permear suas práticas como docente, ratificando mais um exemplo de como nossas práticas sociais são “permeadas pelas práticas de leitura e escrita” (BARTON; LEE, p. 39), e, por isso, podem ser ressignificadas em prol do ensino e, sobretudo, em prol do desenvolvimento de sua identidade enquanto docente.

**Figura 5:** Excerto do capítulo de Carliane Martins



Fonte: Acervo do projeto

Já na primeira linha do relato, a (futura) professora cita a plataforma Canva e a mídia social Instagram como artefatos digitais que foram ressignificados para atingir seus objetivos, no caso, o ensino-aprendizagem, que outrora não participava de suas práticas acadêmico-profissionais na docência. Pudemos perceber que esses artefatos foram ressignificados por observar a utilização do verbo “passei”, em que a autora relata que, anteriormente, não utilizava (ou não pensava em utilizar) como instrumentos de ensino, mas que durante o estágio precisou ressignificá-los, pois as adversidades da sala de aula fizeram com que a licencianda Carliane procurasse soluções para além da sala de aula.

A ressignificação desses artefatos digitais citados por Carliane vai de encontro com o conceito de letramento didático-digital criado por Martins (2020), em que a estagiária, que já usava esses artefatos para outros fins, passou a utilizá-los para seu desenvolvimento profissional e com os seus alunos no estágio.

A (futura) professora cita ainda outra plataforma, o aplicativo ‘Bitmoji’, que foi usado em uma das atividades com seus alunos do Estágio e, por fim, relata o papel que o curso de Extensão ‘Multiletramentos na formação de professores - possibilidades para (re)desenhar o futuro’ teve/tem no seu “processo de reconhecimento” enquanto docente. Dito isso, podemos perceber a importância de fomentar ações que dialoguem com as novas

práticas sociais presentes nas escolas, e, principalmente, com os sujeitos que as constituem.

### **Considerações (nunca!) Finais**

Após a análise dos excertos dos capítulos na seção anterior, destacamos que as (futuras) professoras experienciaram práticas de letramentos, a partir das quais "englobam as formas práticas de utilizar a leitura e a escrita, mas também inclui, de modo crucial, os sentidos situados na base das práticas" (BARTON; LEE, 2015, p. 40).

Dessa forma, como destacam as licenciandas e autoras dos capítulos analisados, todas as suas práticas de leitura e escrita citadas passaram pelo processo de resignificação sobre e para o local de trabalho do professor. Ademais, percebemos que (futuras) professoras reconhecem(ram), a partir das reflexões em seus relatos, que essas práticas desenvolvidas possuem lugares axiológicos, isto é, valores construídos a partir da prática e para a prática, no processo de desenvolvimento da construção de letramentos didáticos-digitais para as suas identidades docentes, assim como enuncia Martins (2020), ao argumentar que, quanto maiores forem os conhecimentos construídos, a partir da escrita reflexiva, acerca das condições específicas para e sobre o seu agir docente, maiores serão as possibilidades de os futuros professores serem capazes de criar situações significativas de aprendizagem.

Vale destacar também a importância que a escrita multimodal adquiriu nas reflexões sobre os processos de desenvolvimento da construção das identidades das (futuras) professoras, pois, nesse processo contínuo que é a docência, as diversas formas como as linguagens se apresentam(ram) e como (foram) são produzidas, se fizeram necessárias e inevitáveis nas formas (re)significar seus (re)posicionamentos enquanto (futuras) professoras.

O e-book serviu ainda como documento auto etnográfico, registrando o dia-dia e questões sociais vivenciadas por elas, que são (foram) importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico das professoras em formação, como é o caso do relato de

Carliane destacado na figura 4, quando cita a precariedade de equipamento digital na escola em que estagiou.

## **Agradecimentos**

Dedicamos o presente trabalho a todos os licenciandos dos cursos de Letras e Pedagogia, do Campus de Balsas, da UEMA, colaboradores do nosso projeto de extensão, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão.

## **Referências**

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem Online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. 1º Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 16 de novembro de 2022.

BRASIL. Casa Civil. Conectividade. **90% dos lares brasileiros já têm acesso à internet no Brasil, aponta pesquisa**. Governo Federal, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa#:~:text=Conectividade-,90%25%20dos%20lares%20brasileiros%20j%C3%A1%20tem%20a%20acesso,internet%20no%20Brasil%2C%20aponta%20pesquisa&text=Em%202021%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,mais%20do%20que%20em%202019>. Acesso em 16 de novembro de 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes,

Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revis-tas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em 16 de novembro de 2022.

KLEIMAN, A. B., VIANNA, C., & DE GRANDE, P. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: Construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**, 17(3), 178, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p173>. Acesso em 16 de novembro de 2022.

MARTINS, A. P. S.; ARAÚJO, A. C. **Identidade e Multiletramentos: memórias de professores**. (E-book). Pará de Minas: VirtualBooks, 2022. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2013v17n32p173>. Acesso em 16 de novembro de 2022.

MARTINS, Ana Patrícia Sá. **Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais**. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9126>. Acesso em 16 de novembro de 2022.

MARTINS, A. P. S. Multiletramentos e Ressignificações identitárias: o desenvolvimento de letramentos didáticos-digitais na formação inicial de professores. In: UCHOA, S. A. O.; CABRAL, S. A. A. O.; SILVA, H. M. L. (Orgs.) **Ensino de Língua Portuguesa: novos tempos, diferentes perspectivas, outras abordagens**. 1º edição | E-book. Editora IDEIA, 2020. Cap, 9, p. 115-130. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/351361793\\_MULTILETRAMENTOS\\_NA\\_PANDEMIA\\_APRENDIZAGENS\\_NA\\_PARA\\_A\\_E\\_ALEM\\_DA\\_ESCOLA](https://www.researchgate.net/publication/351361793_MULTILETRAMENTOS_NA_PANDEMIA_APRENDIZAGENS_NA_PARA_A_E_ALEM_DA_ESCOLA). Acesso em 16 de novembro de 2022.

SANTOS, Luciano dos. As Identidades Culturais: Proposições Conceituais e Teóricas. **Revista Rascunhos Culturais**, V.2, n.4, p. 141-157, jul./dez.2011.

YIN, Robert K. **Estudos de Caso: planejamento e métodos**. 2ª Edição. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.



# Saberes em relação na formação do professor que ensina matemática: apontamentos sobre o modelo TPACK

Vera Lúcia de Oliveira Freitas Ruas<sup>1</sup>

Josué Antunes de Macêdo<sup>2</sup>

Edson Crisostomo<sup>3</sup>

## Introdução

Como linha de pesquisa, a Educação Matemática procura colaborar substancialmente na produção de conhecimento e com discussões que produzirão processos de formação de docentes investigadores como movimento reflexivo, crítico e politicamente engajado em favor dos alunos e da formação de docentes que ensinam Matemática.

O termo tecnologia faz menção a um conjunto de conhecimentos técnicos cientificamente sistematizados que oportuniza idealizar e desenvolver bens e serviços que facilitem a adequação ao ambiente natural e social, bem como suprir às necessidades e desejos básicos dos indivíduos. É um vocábulo de etimologia grega, *τεχνολογία*, constituído por *téchnē*, sendo *τέχνη*

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Unimontes. Professora do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros e Especialista da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail: veraluof@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Unicsul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: josueama@gmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação Matemática (Doctorado em Didáctica de la Matemática) pela Universidade de Granada, com o título de Doutor reconhecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: edsoncrisostomo@yahoo.es

arte, técnica ou ofício, podendo ser traduzido como habilidade e, *logos*, como conjunto de conhecimentos, estudo de algo.

Ao procurar estabelecer uma aproximação entre as pesquisas em Educação Matemática e o uso de tecnologias digitais, verificamos que toda aquisição de conhecimentos desde os primórdios da humanidade é permeada pelas tecnologias acessíveis na época histórica (KENSKI, 2003).

Sendo assim, o docente deve levar em consideração as oscilações relacionadas às mudanças nas tecnologias digitais, como exemplos podemos citar os computadores e celulares e sua desatualização de forma rápida. Este profissional, ao utilizar as tecnologias digitais para uso pedagógico, deverá compreender que a instabilidade dos recursos tecnológicos deverá instigá-lo a se tornar aprendiz no decorrer do seu percurso profissional.

Nesta perspectiva, com relação aos conhecimentos profissionais docentes para o uso de tecnologias, é preciso mudar a forma das abordagens das aulas para atender os propósitos da sociedade preconizadas nas propostas curriculares vigentes – pois estamos atrasados.

Tomando como base as constatações elencadas anteriormente, concebemos a Educação Matemática enquanto campo investigativo promissor. Esta área investigativa remonta ao início do século XX, porém até aquele momento a Educação Matemática (EM) não estava notadamente formada. Não havia uma prática corrente que desvencilhasse a Matemática da prescrição de tarefas e de procedimentos didáticos fixos, pautados a partir da elaboração de manuais ou recursos educativos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009).

Neste período, apenas alguns esforços ou movimentos eram verificados no sentido de mudança dessa situação, estes prepararam terreno para o posterior surgimento da Educação Matemática como esfera de investigação. Nas pesquisas específicas sobre a Matemática, ganham destaque a formação dos docentes deste componente curricular nos diversos níveis de ensino, com enfoque nesta área do conhecimento incluindo a perspectiva didático pedagógica desses profissionais, visando reconhecer os

conhecimentos que possuem, o alinhamento profissional a partir da formação inicial e continuada, bem como investigações que priorizam as crenças, concepções e ideias de licenciandos e docentes, seu ensino e de aprendizagem, e suas atitudes frente a essas práticas (PAVANELLO, 2016). Conseqüentemente,

um tema que continua presente, desde as pesquisas pioneiras do século, é a prática pedagógica em Matemática, agora vista sob diferentes perspectivas: ensino/aprendizagem dos conteúdos das diferentes áreas da Matemática; obstáculos na aprendizagem da Matemática; utilização de atividades inovadoras/abordagens no ensino (modelagem, uso das tecnologias da informação e comunicação, resolução de problemas e sequências didáticas) para o ensino dos diferentes tópicos abordados em cada um dos níveis da Educação (PAVANELLO, 2016, p. 13).

Em sintonia com a necessidade de mudança de rota no ensino da Matemática, o construto teórico TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo – elaborado por Mishra e Koehler (2006), se apresenta como um dos caminhos possíveis para esse aperfeiçoamento.

O potencial para melhoria da prática docente deve-se ao envolvimento de interações complexas entre três *corpus* de conhecimento: conteúdo, pedagogia e tecnologia. Este último articula teoria e prática em um movimento de produção de conhecimento flexível, pois a integração não é definida pela quantidade ou modelo de tecnologia utilizada, mas a partir da finalidade e da maneira que ela é utilizada para melhorar o ensino de Matemática. Em vista disso, tivemos o intuito de investigar como o modelo TPACK possibilita identificar os saberes e competências dos docentes de Matemática durante o processo de integração das Tecnologias digitais ao ensino, partindo de sua formação inicial ou continuada.

Neste capítulo, buscando identificar como avaliar o nível TPACK dos docentes de Matemática, tivemos como pretensão no primeiro tópico apresentar aos leitores uma contextualização do

*framework* TPACK e suas interseções que propiciam uma reflexão *na e sobre* a ação da prática cotidiana dos docentes. Na segunda seção enfatizamos o quão imprescindível se configura o sistema de formação de professores para o uso de tecnologias, tomando com norteador as gradações dos TPACKs dos docentes ou futuros profissionais que ensinam Matemática. E por fim, nas Considerações, especificamos o compêndio com as análises a cerca da temática e a viabilidade de pesquisas futuras.

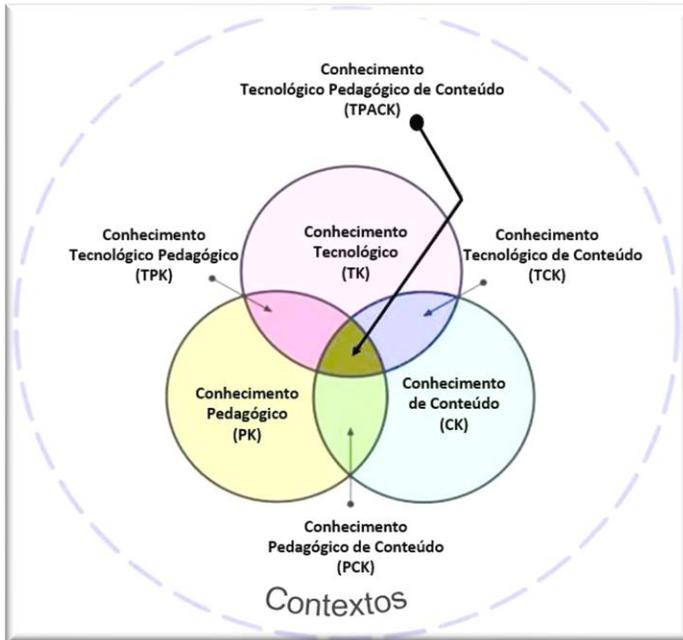
### **Saberes viabilizados a partir do Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK)**

A discussão proposta nesta seção se constitui primordial para compreendermos de que maneira o TPACK oportuniza os saberes profissionais que podem emergir durante o processo de integração de tecnologia nas salas de aula de Matemática.

O TPACK foi proposto inicialmente por Mishra e Koehler (2006), partindo da estrutura intitulada originalmente como TPCK – *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento de Conteúdo Pedagógico-Tecnológico) e reformulado posteriormente para o *framework* TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo) por Mishra e Koehler (2006, 2007) e Koehler e Mishra (2009).

Esta matriz teórica incide-se a partir da construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) de Shulman (1986, 1987) para abranger o conhecimento de tecnologia, e na atualidade em que se insere, esta abordagem é essencial, conforme podemos analisar na Figura 1.

**Figura 1:** Os sete componentes do TPACK



Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler (2006) e tpack.org <sup>4</sup>

O TPACK constitui-se em uma ferramenta de análise que proporciona, por meio da interação dos três *corpus* de domínios cognitivos e práticos, conteúdo, pedagogia e tecnologia, o conhecimento adaptável imprescindível para a integração com êxito do uso das Tecnologias Digitais (TD) no ensino com propostas pedagógicas contextualizadas (MISHRA; KOEHLER, 2006, 2007; KOEHLER; MISHRA, 2009).

Nessa lógica, se constituiria como uma *Mandala* de conhecimentos. Mandala é um termo da língua sânscrita e simboliza um círculo. Trata-se de padronagens elaboradas com formas geométricas concêntricas, ou seja, originam-se a partir de um ponto central inalterável.

<sup>4</sup> Original disponível em: <http://tpack.org/>, acesso em 09 mar. 2022.

A criação de uma mandala tem como premissa chegar a um objetivo específico, sendo que esta finalidade se modifica de acordo com cada cultura, mas na maioria delas o foco é o estímulo, auxílio na meditação, melhoria da concentração e do equilíbrio.

Ao compararmos o TPACK a uma mandala de conhecimentos, o fazemos por compreendermos que este construto teórico, além de possuir tradicionalmente três círculos concêntricos em seu interior que são o *Conhecimento de Conteúdo (CK)*, o *Conhecimento Pedagógico (PK)* e o *Conhecimento Tecnológico (TK)*, estes se entrelaçam convergindo para um ponto comum que é a integração das tecnologias nas aulas de forma reflexiva e eficaz.

Detalharemos a seguir as três áreas distintas que sustentam basilarmente o Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo, analisando-as primeiramente de forma individual, de acordo com Shulman (1986, 1987), Mishra e Koehler (2006, 2007) e Koehler e Mishra (2009).

- *Conhecimento de Conteúdo (CK — Content Knowledge)* — conhecimento dos docentes referente aos conteúdos curriculares a serem ensinados e aprendidos.

- *Conhecimento Pedagógico (PK — Pedagogical Knowledge)* — é o intenso conhecimento dos docentes sobre o dinamismo que deve pautar as metodologias de ensino durante o desenvolvimento dos conteúdos dos currículos prescritos na ação didática. Geralmente são práticas permeadas pela compreensão de aspectos cognitivos de como os alunos aprendem, a gestão da sala de aula, avaliação dos alunos, entre outros.

- *Conhecimento Tecnológico (TK — Technological Knowledge)* — termo difícil de conceituar por estar em movimento contínuo de acordo as transformações da sociedade, não postulando um estado final e ideal; sua definição assemelha-se ao que se intitula hoje como letramento digital<sup>5</sup>; muda-se com maior intensidade do que

---

<sup>5</sup> De acordo com o glossário do Ceale, ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, em ambientes virtuais, para fins pessoais ou profissionais, de forma ética e consciente.

as duas fundamentais categorias de conhecimentos no arcabouço TPACK (pedagogia e conteúdo). Porém, para Mishra e Koehler (2006, 2007), o termo tecnologia que abordam em seus estudos se referem tanto às “novas” tecnologias (como a *internet*) quanto às antigas, como o livro ou quadro-negro, por exemplo.

Observamos, no TPACK, nesta etapa de discussão, que é possível ilustrar a partir das suas interseções a complexidade da prática cotidiana dos docentes de Matemática e de outras áreas do conhecimento quando se verifica a abordagem das dimensões pedagógicas, de conteúdos pontuais e tecnológicos de maneira intrínsecas. Entendemos então, que

o TPACK não é igual ao conhecimento dos conceitos de seus componentes individuais e suas interseções. Vai além das múltiplas interações de seus três elementos-chave e engloba o ensino de conteúdos curriculares utilizando técnicas pedagógicas, métodos ou estratégias de ensino que utilizam adequadamente tecnologias para ensinar o conteúdo de forma diferenciada de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos (CIBOTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 19).

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) é a categoria de conhecimento mais importante para Shulman (1986, 1987). O autor revela que não basta possuir conhecimentos dos conteúdos curriculares ou dominar técnicas inovadoras para aplicação no processo de ensino e aprendizagem se o docente não tiver a compreensão de que as experiências que os alunos possuem devem ser consideradas no planejamento das aulas.

Neste sentido, o PCK refere-se à confluência entre conteúdo e pedagogia e concebe, também no ponto de vista de Shulman (1987), a competência de um docente para converter o conhecimento do conteúdo que ele domina em delineamentos pedagogicamente

---

Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em 25 nov. 2020.

eficazes e adaptáveis às necessidades dos estudantes, guiando-se pelos conhecimentos prévios que estes possuem.

Consequentemente, tomando como base o aprimoramento do PCK de Shulman (1986, 1987) e a título de ilustração, para que os docentes possam ensinar Matemática satisfatoriamente, necessitam possuir um tipo de conhecimento qualificado intitulado *Conhecimento Matemático para o Ensino (Mathematical Knowledge for Teaching – MKT)*. Este tem como fundamento a preocupação do que os professores precisam saber e ser capaz de fazer para ensinar de forma eficaz os conteúdos matemáticos (BALL; THAMES; PHELPS, 2008).

Além da inquietude mencionada anteriormente, outra precaução é verificar se esse conhecimento integra competências como analisar a compreensão do aluno que o conduziu a um resultado incorreto, reconhecer o entendimento de algum conteúdo matemático que o aluno ainda não possua e escolher a maneira mais acertada de apresentar uma ideia matemática aos alunos que facilite a compreensão do grupo (BALL; THAMES; PHELPS, 2008). Mas como os docentes desenvolvem o seu MKT? Como é um conhecimento construído a partir de tomada de decisões, requer uma aprendizagem profissional alicerçada na prática educativa. Neste sentido, essa matriz teórica se constitui uma importante ferramenta que propicia o fortalecimento do conhecimento do conteúdo matemático pelo docente com a finalidade de tornar a Matemática mais compreensível para os alunos, a partir de um melhor entendimento de como os alunos aprendem Matemática e pautando-se em estratégias de ensino mais condizentes com os conhecimentos prévios dos alunos (BALL; THAMES; PHELPS, 2008).

Quanto ao Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK – *Technological Content Knowledge*), é aquele que utiliza a tecnologia para o ensino do conteúdo, relacionando-os reciprocamente. Neste processo, o docente precisa conhecer o conteúdo que irá ensinar e, por meio da aplicação da tecnologia, modificar a maneira de ensiná-lo. Em se tratando do Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*), é o

conhecimento de diversos recursos tecnológicos e como eles podem ser integrados ao processo de ensino, tendo consciência que este pode ser transformado como efeito do uso de tecnologias específicas (MISHRA; KOEHLER, 2006).

Neste sentido, a *Associação of Mathematics Teacher Educators* (AMTE) desenvolve, desde 2007, um referencial teórico com enfoque na Matemática, intitulado como *Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo na área de Matemática (Mathematics TPACK)*, buscando estabelecer objetivos para o processo de integração da tecnologia nas aulas de Matemática por meio do construto teórico TPACK, proposto por Mishra e Koehler (2006) e dos Padrões nacionais de tecnologia educacional para docentes da *International Society for Technology in Education* (ISTE) (AMTE, 2009; NIESS, 2006). Por isso, o AMTE enquanto Comitê de Tecnologia, decidiu desvendar os níveis de pensamento dos professores procurando compreendê-los durante o desenvolvimento do TPACK, analisando-os conforme padrões para professores de Matemática. Sendo assim, quatro amplas temáticas emolduram o Modelo de Desenvolvimento de Professores de Matemática TPACK: Currículo e Avaliação, Aprendizagem, Ensino e Acesso, não os tratando de forma isolada, mas agrupando-os por interconexões. No próximo tópico elencamos os avizinhamentos profícuos entre a formação docente e o TPACK.

### **As tecnologias digitais no ensino da Matemática: aproximações entre o TPACK e a formação docente**

A formação de docentes que ministram aulas de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio têm sido o refletor dos debates deste campo, que despontaram desde a década de 1980 em diversos países, inclusive no Brasil. Estudos como os de Shulman (1986, 1987) contribuíram para o processo de formação docente por apontar aportes teórico/práticos para criação de políticas de formação desses profissionais, reconhecendo os conhecimentos que seriam base para o ensino.

Discutir sobre a formação docente da área de Matemática tem interessado muitos estudiosos, tais como Ball, Thames e Phelps (2008), Fiorentini (2008, 2011), Fiorentini e Lorenzato (2009), D'Ambrósio (2005, 2009), Skovsmose (2015), Skovsmose e Valero (2012), dentre outros. Estes pesquisadores põem em xeque os princípios formativos que foram desenvolvidos com estes profissionais nas últimas décadas, principalmente pela divergência entre o que é apresentado em alguns desses cursos e as necessidades reais dos docentes ou futuros docentes, pela urgência desta formação adequar-se à sociedade contemporânea.

Enfatizam que diversos aspectos devem ser abordados no processo formativo. Logo,

conceituo a formação pedagógica do professor como aquela que trata das relações professor-aluno-sociedade e, sobretudo, do sentido formativo ou educativo do que ensinamos e aprendemos o que, a rigor, não pode ser pensado independentemente do conteúdo do ensino. Ou seja, preocupa-se com as consequências da ação didática, sobretudo o que esta pode promover em termos de formação e desenvolvimento humano do sujeito (seu desenvolvimento emocional, afetivo, social, cultural, intelectual, cognitivo; a formação de valores; etc) (FIORENTINI, 2008, p. 50).

Entendemos o tema formação docente, quer seja processo inicial ou continuado, como regular e pertinente entre as propostas das instituições de ensino superior. Isso se deve a inúmeros estudiosos salientarem que para cada componente curricular existem competências e habilidades inerentes e substanciais para o seu ensino, as quais devem ser apreendidas pelo docente, de acordo com o nível de ensino e ano escolar para o qual estará habilitado, levando-se em consideração o contexto social no qual a escola esteja inserida. Por isso, “a formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, e como responsabilidade da política pública” (VEIGA, 2010, p. 28).

Em consonância com a formação docente, o currículo de Matemática se constitui, segundo D'Ambrósio (2009), como a estratégia para o processo educativo, tendo como ponto crítico do trabalho com esta abordagem na atualidade a transposição de um enfoque cartesiano constituído preliminarmente à ação educativa, a um currículo que condiz ao momento histórico que vivenciamos. No entanto, para Moreira e Silva (1997, p. 28), se constitui como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Como a sociedade está cada vez mais imersa em tecnologias e a estruturação curricular reflete as relações de poder que existem num determinado espaço/tempo, quer seja estabelecendo ou intensificando estas relações, deve-se dominar conhecimentos matemáticos permeados por saberes tecnológicos necessários para exercer a cidadania. Este fator é o que determinará possuir um poder neste tipo de sociedade (SKOVSMOSE, 2015).

Neste enquadramento, é indubitável como a imersão dos indivíduos pertencentes à sociedade contemporânea e à cultura digital traz imbuída a necessidade de discursos que compreendam a não neutralidade da Educação Matemática e do currículo pois,

existe uma luta de superação de um currículo conteudista que inviabiliza mudanças significativas na qualidade de ensino na escola. [...] é necessário um currículo com bases multiculturais e interdisciplinares, para a transformação social, apresentando a escola, como o espaço em que se aprende a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrariando um tipo de currículo que segrega. Pois, é na escola que o currículo se torna terra fértil para propor mudanças ou simplesmente manter o *status quo* das relações microfísicas de poder que se estabelecem cotidianamente (SANTOS, 2018, p. 138).

Isto posto, compreendemos que a natureza ideológica da instituição de ensino, determinará a viabilidade ou não da incorporação das tecnologias digitais ao currículo da Matemática,

de acordo com o posicionamento acerca de como compreende seu papel social no território educativo em que esteja inserida.

Como exemplificação, podemos citar Skovsmose e Valero (2012), que apontam o poder da Educação Matemática na sociedade e como ele é exercido, discutindo seu papel central no desenvolvimento social e a função de apoiar as capacidades tecnológicas em todas as áreas da sociedade, como forma de justificar esta força impulsionadora de transformação social delegada ao ensino de Matemática.

Hodiernamente, as abordagens sobre a formação docente para apropriação do currículo escolar de Matemática expõem uma multiplicidade de perspectivas, devido à complexidade da temática, por ser um território com construção histórica e cultural indo além de uma simples enumeração de conteúdos conceituais que o docente precisa ensinar aos seus alunos.

Inúmeros esforços investigativos têm sido feitos para preparar professores de Matemática para ensinar com tecnologia, revelando diferenças substanciais de qualidade em seus TPACK. Uma análise das diferenças do TPACK entre os professores de Matemática nesses programas revelou cinco níveis crescentes de TPACK: Identificar, Aceitar, Adaptar, Explorar e Avançar (NIESS, 2008), que detalharemos a seguir.

A fase inicial, que se constitui um processo de reflexão sobre as possibilidades de incorporação das tecnologias digitais ao ensino da Matemática, é apresentada em duas etapas: identificar e considerar a tecnologia digital como ferramenta de ensino, e aceitá-la e concordar ou não em experimentar a tecnologia digital no ensino.

No nível intermediário, os docentes são capazes de relacionar e inter-relacionar seus conhecimentos de conteúdo, pedagogia e tecnologia com a integração das tecnologias digitais no currículo, a adaptabilidade transborda ao decidir coordenar ou revisar experiências com tecnologias digitais alinhadas ao currículo.

Finalmente, no nível avançado, o desenvolvimento de habilidades e competências TPACK é aprimorado por meio de testes e avaliações de tecnologias digitais no ensino de Matemática.

Nesta fase focada na exploração, procura-se avaliar e explorar ativamente novas ideias para o currículo e a tecnologia digital apropriada para o avanço no processo de integração.

Os descritores e os exemplos matemáticos possibilitam mais delineamento dos temas e níveis. A estrutura pode ser usada por professores, analistas, formadores de professores, consultores de desenvolvimento profissional e administradores de atividades para orientação de desenvolvimento e avaliação de Educação Matemática e programas de ensino de Matemática (NIESS, 2008).

Os docentes podem achar o modelo útil para avaliar seu nível de Matemática TPACK, usando os descritores e exemplos e, em seguida, planejar seu desenvolvimento profissional individual em tecnologia instrucional Matemática. Diretores de desenvolvimento profissional, consultores, com trabalho específico orientado pelo TPACK, são capazes de planejar desenvolvimento profissional direcionado para grupos de docentes, bem como avaliar a eficácia de seus programas. Uma ressalva a ser considerada nestas etapas e o progresso em direção ao TPACK é que, embora pareça conter linearidade, é importante compreender que para uma determinada tecnologia, o progresso em direção ao TPACK nem sempre apresenta um padrão linear crescente.

Verificamos que no processo de tomada de decisão, o docente precisa pensar que novas tecnologias podem exigir sua decisão de ensino de Matemática, mas também requer um repensar do conteúdo e da pedagogia. Portanto, recomenda-se que esses níveis representem um processo mais iterativo no desenvolvimento do TPACK. No estudo, compreendemos currículo como sendo o ponto de partida e de chegada de qualquer ação educativa. Pode ser analisado e concebido como território, discurso, texto ou documento evidenciando determinada identidade. Enquanto documento de identificação escolar, aponta um conjunto de princípios que orientam as ações dos docentes, a complexidade de sua trajetória e de suas escolhas epistemológicas revelando o tipo de sujeito que se quer formar para determinada sociedade (SILVA, 2010).

Por esta razão, a partir do estudo, reconhecemos o papel do currículo no âmbito escolar, sendo que este conseqüentemente encaminha o docente para a construção de conhecimentos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos podendo serem atingidos e ressignificados através de um processo diagnóstico reflexivo e formação contínua e permanente, o TPACK a nosso ver é uma excelente ferramenta teórica para a autoanálise das práticas pedagógicas nas salas de aulas de Matemática. Além disso,

o *framework* TPACK ofereceu diferentes possibilidades para promover a pesquisa na formação inicial e contínua de professores, e nos usos que os professores dão à tecnologia. Ele ofereceu opções para olhar para um fenômeno complexo, como a integração de maneiras que agora são agradáveis para análise e desenvolvimento. Além disso, permitiu aos professores, pesquisadores [...] irem além da simplificação de abordagens que convergem para a tecnologia como um "complemento", para se concentrar em vez disso, de uma forma mais ecológica, as conexões entre tecnologia, disciplina e pedagogia e seu desenvolvimento no contexto da classe. (KOEHLER; MISHRA; CAIN, 2015, p. 21)

À vista disso, devemos reconhecer que para a evolução do TPACK dos docentes, precisamos compreender que nos espaços escolares encontramos profissionais com diversas visões sobre a formação inicial e continuada para inserção das Tecnologias Digitais no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Alguns podem dizer não se importar com o processo formativo para melhoria da sua ação pedagógica, como se já estivessem prontos para suplantar qualquer desafio e/ou adversidade que lhe fossem apresentados, necessidade esta devido às constantes mutações que acontecem na sociedade. Outros estarão ávidos por contínuas aprendizagens, e tudo depende de como as políticas públicas chegam até estes profissionais e como foram educados para o uso de aparatos tecnológicos.

Assim, não se pode colocar a culpa somente no seu (des)interesse, mas se deve tentar entender o que está por trás

deste(s) ato(s) e a ferramenta TPACK pode constatar essas posturas. Por mais que se observe uma redução na incredulidade nas TD como propulsora da aprendizagem, confirmando o potencial educativo dessas ferramentas, ainda há muito caminho a percorrer para que aconteça a efetivação destas ao processo de ensino e de aprendizagem da Matemática.

### **Considerações finais**

O estudo teve como finalidade investigar como o modelo TPACK possibilita identificar os saberes e competências dos docentes de Matemática durante o processo de integração das Tecnologias digitais ao ensino, partindo de sua formação inicial ou continuada.

Ao recorrermos à expressão ‘fio da meada’, como sendo compreender o processo reflexivo propiciado pelo TPACK, o fazemos por entender que somente por meio da conscientização dos docentes da urgência de integrar as tecnologias digitais ao ensino da Matemática é que resultará em práticas mais condizentes com o período histórico que presenciamos, não no sentido de abolir as práticas mais conservadoras, mas como um complemento, um auxílio a essas ações, a fim de (re)significá-las.

Tudo isso, os docentes fazem colocando em pauta as suas decisões curriculares, pedagógicas e tecnológicas ao usar o TPACK. Em complemento a esta constatação,

a comunidade escolar se depara com três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e seus efeitos. Consideramos a terceira opção como a que melhor viabiliza uma formação intelectual, emocional e corporal do cidadão, que lhe permita criar, planejar e interferir na sociedade (BRITO, 2006 p. 279).

No entanto, compreendemos que a investigação do TPACK de um docente que ensina Matemática é bastante complexa, particularmente, porque a função deste construto teórico se constitui em explicitar ou desnovelar, num ato reflexivo, os diversos tipos de conhecimentos autênticos que estes profissionais aplicam em suas salas de aula em contextos diversificados e casos específicos, pois, geralmente acontece de forma implícita sem a compreensão do que permeia de fato estas práticas. Neste sentido, a partir da combinação de todos os componentes do quadro teórico TPACK, tem-se um modelo explicativo, idealizado a partir de várias interconexões e interesses, com o intuito de que a ação docente seja eficaz no processo de integração das tecnologias ao seu fazer pedagógico no desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Eis aqui mais alguns impetuosos desafios dos docentes de Matemática e sistemas de ensino contemporâneo: apropriar-se das transformações aceleradas da sociedade e transpô-las para o processo de ensino e de aprendizagem.

Outros dificultadores se referem aos docentes, quer seja por não possuírem formação inicial e continuada para inserção das tecnologias digitais, com aportes técnicos e didáticos adequados nas suas práticas docentes cotidianas ou por não dispor de todas as ferramentas tecnológicas avançadas para que as aulas remotas aconteçam de uma forma mais eficiente. Por esta razão, a partir do estudo, reconhecemos o papel do currículo no âmbito escolar, sendo que este consequentemente encaminha o docente para a construção de conhecimentos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos, podendo ser ressignificado através de um processo diagnóstico reflexivo, com formação contínua e permanente. O TPACK, a nosso ver, é uma excelente ferramenta teórica para a autoanálise das práticas pedagógicas nas salas de aulas de Matemática.

É utopia imaginar que em algum momento da sua carreira profissional os docentes não irão se deparar com inúmeros desafios e indagações para as quais não tenham respostas de imediato,

principalmente devido a este momento histórico que estamos vivenciando e a necessidade de adquirir competências relacionadas à cultura digital. Sabemos que se a quantidade de perguntas é colossal, lamentavelmente não é todo momento que eles dispõem de soluções para os contratempos que possam afrontá-los. Em síntese, após essas análises, julgamos importante sugerir o construto teórico TPACK voltado para a área de Matemática idealizado pela *Associação of Mathematics Teacher Educators* (AMTE) como uma abordagem instigante que pode inclusive inspirar novas configurações para pesquisas futuras.

## Referências

AMTE - Mathematics TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) Framework. Associação of Mathematics Teacher Educators. 2009.

BALL, Deborah Loewenberg; THAMES, Mark Hoover; PHELPS, Geoffrey. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 5, Nov./Dec. 2008, 389-407p.

BRITO, Gláucia da Silva. Resenha de SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006. *Educar*, n. 28, p. 279-282, 2006.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçalves; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FIorentini, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro (SP), Ano 21, nº 29, 2008, p. 43 a 70.

\_\_\_\_\_. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. In. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. Campinas; Autores Associados, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set. dez. 2003.

KOEHLER, Mattew; MISHRA, Punya. What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 9, n. 1, 2009, p. 60-70.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya; CAIN, Willian.  Qu  son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? Virtualidad, Educación y Ciencia, A o 6, Número 10, 2015, p. 9-23.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**. Columbia University. Volume 108, Number 6, June 2006, p. 1017-1054.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Mattew. Conhecimento de conteúdo pedagógico tecnológico (TPCK): confrontando os problemas perservos do ensino com tecnologia. In.: C. Crawford *et al.* (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology and International Teacher Conference 2007** (pp. 2214-2226). Chesapeake, VA: Associação para o Avanço da Computa o na Educação.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NIESS, Margaret L. Guest Editorial: Preparing teachers to teach mathematics with technology. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 2006, 6(2), 195-203.

NIESS, Margaret L. Mathematics Teachers Developing Technology, Pedagogy and Content Knowledge (TPACK). In: K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen & D. Willis (Eds.), **Proceedings of SITE 2008-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference** (p. 5297-5304). Las Vegas,

Nevada, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved November 5, 2022. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/28121/>. (2008).

PAVANELLO, Regina Maria. Prefácio. In.: SANTOS, Talita Secorun; BORGES, Fábio Borges (org.). **Pesquisa em educação matemática: implicações para o ensino**. Campo Mourão: Feclicam, 2016.

SANTOS, Maria José Costa. O currículo de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): os subalternos falam? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 132-143, jan./abr. 2018.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 11-17

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2015, Coleção Perspectivas em Educação Matemática, SBEM, 160 p.

SKOVSMOSE, Ole; VALERO, Paola. **Educación Matemática crítica Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas**. Editorial: Una Empresa de Ensino, 2012. p. 173-192.

SOUZA NETO, Alaim. **Narrativas de autoformação de professores** (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 201



# Elas e os números: a presença de mulheres na Matemática no Ensino Superior

Dione Alves de Almeida<sup>1</sup>  
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida<sup>2</sup>  
Mônica Maria Teixeira Amorim<sup>3</sup>

## Considerações iniciais

A Matemática é constituída por uma linguagem específica na qual um mesmo objeto agrega diferentes significados e representações. Tal característica requer um trato diferenciado dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, da apropriação de conceitos e procedimentos. Nesse campo, a mulher professora tem um papel fundamental de buscar a compreensão da importância da linguagem no processo de aprendizagem dos estudantes, em especial a linguagem Matemática.

Pensar na relação entre mulheres e educação converge para o reconhecimento de uma intensa luta marcada pela segregação desse *grupo* (neste texto, o consideramos como sendo predominantemente branco, burguês/ariatocrático, católico e heterossexual (PERROT, 2016) com relação ao conhecimento. Fundamentados por Louro (1996), não podemos negar que, durante a formação das sociedades ocidentais, o papel da mulher foi sempre muito bem demarcado,

---

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação Para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). E-mail: dione.almeida@unesp.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: shirley.almeida@unimontes.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela UFMG e professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: monicamorimsa@hotmail.com

resumido exclusivamente nas funções reprodutora, materna e de cuidado familiar.

É interessante pensar que, quando as mulheres finalmente conseguem ter acesso à educação, a ênfase era, sobretudo, nos assuntos domésticos – cuidados com o lar e a família. Com argumentos sociais, *científicos* e biologizantes, os documentos históricos evidenciavam que, enquanto aos rapazes se ensinava as Ciências, às moças se ensinava a tricotar, cozinhar e cuidar do lar; sob a prerrogativa de propagar e justificar a servidão e inferioridade feminina (BEAUVOIR, 1970). Nessa perspectiva, Perrot (2016, p. 93) contribui no sentido de que “para a mulher, a agulha e o fuso. Para o homem, as reproduções do gênio. Para a mulher, os sentimentos do coração”.

No Brasil, a relação de gênero no que tange à educação de mulheres foi acirrada devido ao caráter patriarcal que se instalou desde a Colônia. A hierarquia desse sistema – o patriarcalismo – colocava a figura masculina no topo de uma pirâmide imaginária, cuja base se assentava na figura feminina, totalmente dependente e desprovida de direitos – inclusive à educação (LOURO, 1997).

Hodiernamente, o cenário está em processo de *significativa* mudança e no Brasil, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Capes (BRASIL, 2017), as mulheres discentes ocupam maior número tanto na graduação quanto na pós-graduação, tendo, inclusive, 15% a mais dos títulos de doutorado com relação aos homens. Entretanto, essa taxa quantitativa não é observada de maneira geral entre as áreas do conhecimento, uma vez que ao se pensar nas Ciências Exatas, mulheres ainda possuem uma presença tímida, principalmente como professoras no Ensino Superior.

Sobre isso, Sugimoto (2018) apresenta que em uma década, entre os anos de 2006 a 2016, a participação de mulheres entre professores do Ensino Superior cresceu apenas 1%, passando de 44,5% para 45,5% do quantitativo total. A esse despeito, os Relatórios da Capes indicam que essa estagnação atinge principalmente o campo das Ciências Exatas, prova que, conforme

aponta o relatório, as áreas do conhecimento que são tidas tradicionalmente como masculinas, por exemplo, Engenharias, Computação e Ciências Exatas e da Terra, continuam, mesmo com perspectivas de crescimento da participação feminina, com a presença majoritária de homens (BRASIL, 2017).

A justificativa para essa questão pode está ancorada no fato de que, por muito tempo – e ainda hoje, de certo modo –, a Matemática foi vista como uma área de estudos eminentemente masculina. Em virtude do patriarcalismo que embasou a construção sociocultural das sociedades e com base no senso comum, a Matemática é vista como um campo disciplinar extremamente complexo, o qual se caracteriza e demanda domínio da lógica formal e da racionalidade absoluta (D'AMBRÓSIO, 1993) – atributos que, historicamente, foram considerados inerentes aos homens; ao contrário das características destinadas às mulheres, para as quais foi legado o espaço da intuição e do pensamento irracional, baseado na paixão, o que as excluiu dessa área do saber. Prova disso é que são poucas as mulheres que se destacaram na história da Matemática se se pensar, quantitativamente, nos homens que obtiveram destaque nesse espaço (NASCIMENTO, 2013).

Atualmente, mesmo com os movimentos sociais feministas, os quais lutam pela igualdade de direitos entre os gêneros, e com os estudos de gênero que contrariam e tentam desconstruir concepções históricas excludentes para a mulher, é sabido, com base em nossa experiência empírica, que ainda muito se fomenta a noção de que os homens possuem maior propriedade com as Ciências Exatas, muito particularmente com a Matemática, o que, talvez, pode dificultar o incentivo, a inserção e o sucesso de mulheres nessa área – especialmente como professoras universitárias, aspecto que interessa a esta pesquisa.

Acreditamos, ainda, que essa questão passa por um recrudescimento no Norte de Minas Gerais, lugar marcado por uma forte cultura patriarcal, de modo que, em vista do que postulamos ao longo desta escrita, este texto apresenta um recorte de pesquisa que investiga a inserção, a presença e a vivência de mulheres

como docentes de Matemática no Ensino Superior norte-mineiro, enfatizando os desafios enfrentados por elas tanto para o ingresso quanto para a continuidade de seu trabalho na universidade.

Diante disso, este capítulo objetiva discutir a construção sociocultural do magistério em Matemática no Ensino Superior como um campo eminentemente masculino, e também a presença e inserção feminina, ainda incipientes, nesta área.

A educação deve ser um espaço promotor da igualdade, e não da exclusão, mas, infelizmente, ainda se notam perspectivas que subjagam as mulheres, de modo que elas enfrentam desafios para conquistar seu espaço, sobretudo na área da Educação Matemática. Após ganhar notoriedade na década de 1980 e subsidiado pelo movimento social feminista, nas últimas décadas, os estudos de gênero têm ganhado bastante visibilidade, todavia ainda são incipientes, sobretudo com relação ao campo da educação em Ciências Exatas.

Justificamos a relevância e emergência dessa pesquisa por não haver, até o presente momento, investigações científicas que entrelaçam os estudos de Gênero à Educação Matemática, em especial à formação de mulheres professoras, na região do Norte de Minas Gerais. Esta incipiência foi constatada por meio de buscas feitas em dois bancos de dados: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

## **O que dizem as teorias? As mulheres e a docência**

No século XIX, importante período para se pensar a entrada da mulher na carreira docente, as descobertas *científicas* nas áreas de medicina e biologia suscitaram discursos que incutiram nas figuras feminina e masculina características consideradas inatas a cada um dos gêneros. Trata-se, na análise da historiadora Michelle Perrot, de um discurso eminentemente naturalista, segundo o qual a fronteira entre os gêneros pode ser sintetizada da seguinte forma: “aos homens, o cérebro, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade

de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos” (PERROT, 2001, p. 177). Ainda assim, no que também tange à instrução intelectual, o saber era “contrário tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem” (PERROT, 2016, p. 93).

Nesse sentido, os papéis sociais de homens e mulheres começam a ser moldados tanto no espaço público quanto no espaço privado, de modo que o papel da mulher, que até então estava relegada apenas ao ambiente doméstico, estende-se também à sociedade em geral, porém preservando-se suas características. Em outras palavras, foi a partir desse período que as mulheres passam a desempenhar no espaço público, principalmente no Magistério, seus princípios de sensibilidade, sentimentalismo, cuidado materno e labores afetivos; ou seja, “suas atividades de prover, cuidar e interagir” (FRASER, 2020, p. 246).

Pensando na Educação Matemática voltada à questão da Formação Inicial, para que possamos compreender melhor o ingresso de mulheres na docência, a Proclamação da República foi um período de efervescência no Brasil para essa área, mormente com relação à questão feminina. Safiotti analisa o período republicano e ressalta que

a ideia de proporcionar instrução ao sexo feminino esteve presente na Constituição de 1823. Ao projeto que visava declarar benemérito da pátria e condecorar com a ordem imperial do Cruzeiro o cidadão que apresentasse, até o fim de 1823, ‘o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira’ foi acrescentada, por proposta do deputado Maciel da Costa, a expressão ‘de um outro sexo’. As tendências liberais da Constituição de 1823 seriam, entretanto, sufocadas pela dissolução da Assembleia e a Constituição outorgada em março de 1824 pelo Imperador do Brasil menciona apenas: A (sic) instrução primária é gratuita a todos os cidadãos (SAFFIOTTI, 1976, p. 192).

É justamente nesse período que a presença de mulheres nas salas de aula – tanto no lugar de docentes quanto de discentes – começa a ser notória. Consoante Stamatto (2002),

o aumento gradual dos efetivos femininos na rede escolar pública ocorreu durante o século XIX, quando estatisticamente havia uma menina para cada três alunos nas escolas públicas ao final do referido século. A criação das escolas “mistas” regidas por professoras no final do Império, fez aumentar significativamente o contrato de mulheres. Houve a regulamentação da carreira do magistério durante os governos provinciais e o estabelecimento de escolas normais para a formação de professores (as) nas últimas décadas do período imperial, que passaram a ser freqüentadas (sic) quase que exclusivamente por moças. Houve também a implementação dos grupos escolares, na primeira década do século XX, onde o corpo docente, neste momento, já era predominantemente feminino (STAMATTO, 2002, p. 7).

A formalização do ensino e do currículo durante o século XIX ocorreu mediante a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei 8530/46 (BRASIL, 1946). Essa medida visava à ampliação das redes de ensino para o controle das massas, de modo que se via a educação de forma idealizada, isto é, como uma extensão do lar e da família.

Almeida (1998), ao estudar as tessituras entre o gênero feminino e a Educação, ressalta que, mesmo que a profissão docente tenha surgido com essas marcas estereotipadas – de maternidade –, ela representou o primeiro passo dado pelas mulheres, naquele tempo, em direção ao ingresso e à legitimidade no campo profissional. Significou, também, a oportunidade vista pelas jovens em obter autonomia e liberdade para ocupar outro espaço diferente daqueles que a sociedade masculina e androcrática lhes reservava (ALMEIDA, 1998).

Esse processo foi palco de críticas antinômicas que, mesmo controversas, eram interseccionadas pela biologia, *natureza* das mulheres. Segundo Louro (2004), enquanto para alguns era leviana

a entrega da educação dos filhos às mulheres, que possuíam um cérebro *pouco desenvolvido*, outros afirmavam ser conveniente essa entrega, uma vez que as mulheres eram, essencialmente, educadoras naturais. Por esse viés, como a maternidade era o destino primordial da mulher, “bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, ‘a extensão da maternidade’, [...] uma atividade de amor, entrega e adoção” (LOURO, 2004, p. 450).

Com o aumento da oferta de ensino, aos poucos, nas províncias, os homens, mesmo gozando de prestígio social da profissão, começaram a abandonar o magistério devido ao processo de urbanização e industrialização presente na sociedade brasileira, que oportunizou, principalmente no setor terciário, a abertura de empregos, em alguns casos, mais rendosos que o exercício da docência.

Com esse declínio, seus espaços foram ocupados por mulheres, as quais, por estarem ingressando na vida pública e deixando a vida doméstica, aceitavam as baixas remunerações e as condições precárias de trabalho. Esse movimento, de saída dos homens e inserção das mulheres, foi caracterizado, ao longo da história, como a feminização do magistério e, foi a partir desse momento que ao magistério são associadas características tidas como femininas: paciência, afetividade e doação; que iam de encontro à imagética atribuída à mulher trabalhadora e assalariada (LOURO, 2004).

Nessa perspectiva, são convergentes os pensamentos de Almeida (1998) e Curi (2000), no que concerne ao produto da associação do trabalho desempenhado no magistério às práticas tidas como femininas. Acreditava-se que as mulheres, nas escolas, poderiam reproduzir a maternagem, ou seja, a relação de afetividade entre mãe e filho, de modo que esta constitua sua personalidade, sua subjetividade (STELLIN et. al., 2011). O marco profissional conquistado pelas mulheres cedeu lugar ao símbolo de desprestígio social, por estar alocada no gênero feminino a desvalorização da profissão. Para a visão e divisão sexista presente ainda hoje, o trabalho do homem valia/vale mais do que o da

mulher, sendo este considerado parcial e complementar ao salário dos pais ou dos maridos.

Para Ávila e Portes (2009), essa relação de mulheres e homens orientarem-se a determinadas áreas demarcadamente diferentes, possibilita a guetização das carreiras profissionais/acadêmicas. Segundo os autores, “essa ‘guetização’ refere-se às possíveis escolhas, feitas pelas mulheres, por carreiras consideradas ‘tipicamente femininas” (ÁVILA; PORTES, 2009, p. 93). Tais carreiras, assim como os guetos, são marcadas pela inferioridade do *status* social, preterindo esse grupo e relegando-o a uma posição de menor prestígio.

Por esse viés, Guacira Lopes Louro faz uma profunda análise da ocupação das salas de aula por mulheres e assim se posiciona:

não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero, entendido como construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou [e determina] algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam [e ocupam] [...] (LOURO, 1997, p. 478).

O recrudescimento desse discurso e a ampla procura de mulheres pelo emprego docente fizeram com que, no ensino primário (quatro primeiras séries), conforme Reis (1993), mais da metade do corpo docente fosse composto por mulheres, inclusive ocupando postos de direção e supervisão escolar. Hoje, isso se acirrou ainda mais, pois majoritariamente, a docência nas turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é exercida por mulheres.

Sendo assim, Almeida (1998), ao estudar as tessituras entre o gênero feminino e a Educação, ressalta que, mesmo que a profissão docente tenha surgido com essas marcas estereotipadas — de maternidade —, ela representou o primeiro passo dado pelas

mulheres, naquele tempo, em direção ao ingresso e à legitimidade no campo profissional. Significou, também, a oportunidade vista pelas jovens em obter autonomia e liberdade para ocupar outro espaço diferente daqueles que a sociedade masculina e androcática lhes reservava (ALMEIDA, 1998).

Portanto, essas considerações nos fizeram pensar na forma como as mulheres ingressaram no mercado de trabalho educacional, com ampla participação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inferimos, a partir dessas considerações, que essa entrada, embora muito positiva, reforçou a ideia de que, à medida que o *status* de uma atividade laboral vai aumentando, menor vai se tornando a presença feminina. No caso da Educação Superior, essa situação vai ser acirrada devido à construção sociocultural, sobre a qual já falamos neste texto, de que a Matemática é um reduto masculino.

### **As Mulheres, a Matemática e o Ensino Superior**

A Matemática sempre foi vista como um campo masculino, desde o seu surgimento na Grécia, nos séculos V e VI a.C. Nas sociedades clássicas, a divisão dos papéis sociais era muito bem demarcada, de maneira que a tarefa atribuída à mulher era única e exclusivamente o cuidado da casa. Nos tratados antigos de Medicina, pode-se notar que a mulher era excluída da educação por justificações biológicas e sociológicas segundo as quais o contato com os estudos poderia fazer com que as mulheres ficassem loucas e perdessem a capacidade de procriar, amamentar, etc.

Esse é um dos motivos pelos quais foram poucas as mulheres que se destacaram no cenário da Matemática – de acordo com os documentos históricos de que se tem conhecimento. Algumas delas são: Hipatia de Alexandria, Sophia Kovalevskaya, Charlotte Angas Scott, Emmy Noether, entre outras. Especificamente no Brasil, ganharam renome Elza Furtado, Laura Mouzinho, Arlete Cerqueira Lima, Kéti Tenemlat, entre outras (FERNANDES, 2006). Assim, nota-se que poucas foram as mulheres que conseguiram galgar espaço

nesse campo, enfrentando, ainda, quando em destaque, o que Perrot (2005) chama em *Mulheres ou silêncios da história*: apagamento e silenciamento das conquistas femininas.

Com relação à docência no Ensino Superior, a participação das mulheres ao longo dos tempos foi muito tímida, pois acreditava-se, no imaginário social, que esta era uma profissão de destaque que deveria ser ocupada sumariamente por homens. Menezes (2014) pontua que

ao longo da história da humanidade a ciência se caracterizou como uma atividade masculina. Entretanto, a mulher sempre esteve presente nesse meio da ciência, visto que elas participam da produção do conhecimento científico mesmo que de forma mais restrita. Com base em Schiebinger (2001), no início da Revolução Científica, muitas mulheres, de forma direta ou indireta, envolveram-se com atividades que na época eram consideradas científicas, nessa época elas ajudavam os maridos ou familiares em seus trabalhos científicos, embora sem conhecimento acadêmico ou acesso a esse conhecimento. Isso fica evidente ao se analisar a história das primeiras universidades que foram criadas no século XII, e nesse período, poucas mulheres estudaram e lecionaram em seus ambientes (MENEZES, 2014, p. 3).

Infere-se do excerto o *habitus* masculino de que a Ciência em si foi construída segregando e apagando as histórias e contribuições das mulheres. Esse despeito pode ser analisado sob o *Efeito Matilda*, ao qual é contundente para se compreender esse apagamento, visto que faz referência ao descrédito destinado às mulheres que agregaram contribuições científicas junto aos homens. A título de explanação, o termo foi cunhado em 1993 pela pesquisadora da história da ciência Margaret W. Rossiter. Segundo ela, a escolha de tal nome foi uma homenagem a Matilda J. Gage, sufragista e crítica feminista nova iorquina que, ao final do século XIX, vivenciou e articulou esse fenômeno social (ROSSITER, 1993). A propósito, a história da matemática francesa Sophie Germain (1776 – 1831) retrata tal efeito, uma vez que seus estudos sobre superfícies

elásticas tornaram possível, entre outras coisas, a Torre Eiffel (GALEANO, 2008).

No entanto, além de seu nome não ser citado entre aqueles que protagonizaram tal feito, não há sequer menção a ele em livros que discutem a história da Matemática, como por exemplo, *História da Matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas* da professora Tatiana Roque (2012). Não obstante, embora a autora seja uma mulher matemática e possua uma visão crítica sobre como a História da Matemática é contada, ela não relata em seu projeto científico as contribuições advindas das mulheres, reescrevendo, desse modo, uma história masculina e mantendo personagens canônicos como se fossem os únicos que historicamente construíram o conhecimento matemático.

Em comparação ao cenário atual e em relação ao Ensino Superior, hoje as mulheres ocupam uma posição *privilegiada* com relação à quantidade de docentes, mas isso é observado sobretudo na área de Ciências Humanas, pois em se tratando das Ciências Exatas, sua presença ainda é tímida.

Embora a inclusão das mulheres nas profissões científicas tem se dado em ritmo mais lento do que em outras áreas e há uma tendência das ciências exatas como a matemática, física, engenharias, atraírem relativamente poucas mulheres. Mas, por outro lado, inegavelmente as mulheres estão presentes na produção do conhecimento no Brasil e, em certas áreas, como nas ciências humanas e sociais, a presença feminina é inequívoca e sua atuação expressiva. Nas áreas ligadas à saúde, cresceu muito o número de mulheres, com importantes nomes femininos realizando pesquisas de relevância mundial (MELO; LASTRES, 2006, p. 4).

Convergente ao que lemos em relatórios da Capes (BRASIL, 2017) anteriormente citados, infere-se, também, a crescente inserção das mulheres em áreas científicas, porém em campos tradicionalmente femininos. Por consequência disso, na atualidade, o número de mulheres professoras ainda é menor com relação aos homens na Matemática em nível universitário.

Ademais, convém ressaltar, além do Efeito Matilda, a existência de um efeito social (barreira) e *invisível*, vertical e indireto que impede as mulheres, neste caso já inseridas no magistério superior em Matemática, de ascenderem em postos de chefia ou gestão, sendo metaforizado por Teto de Vidro ou Teto de Cristal (*Glass Ceilling*). Tais expressões chamam a atenção para dois aspectos importantes, a saber: a transparência do vidro, indicando a ausência de barreiras formais/legais que dificultam a participação feminina em cargos e posições de poder; e a posição superior do teto, representando os limites e entraves a serem superados para ascensão das mulheres (LIMA, 2013). Teoricamente, esse fenômeno é caracterizado pela menor velocidade com a qual as mulheres ascendem na carreira, resultando “em sua subrepresentação nos cargos de comando das organizações e, conseqüentemente, nas altas esferas do poder, do prestígio e das remunerações” (VAZ, 2013, p. 765-766).

Dessa forma, em se tratando especificamente da universidade, onde tende-se à promoção da igualdade de acesso e progressão, fica difícil perceber como essa barreira se faz presente. Nesse sentido, Silva (2017) discorre que, embora as mulheres já tenham acesso a cargos de chefias de departamentos, gerenciando docentes, discentes e cursos de graduação, ainda é escassa sua presença na coordenação de cursos de pós-graduação, pró-reitorias e reitorias, por exemplo.

Portanto, segundo os dados disponibilizados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2020), as mulheres ocupam as minorias dos cargos de prestígio, reitorias neste caso, das instituições federais brasileiras. Das 67 instituições federais listadas pela Andifes, apenas 15 (aproximadamente 22%) foram representadas por mulheres, no ano de 2020; 7% a menos quando se olha para os dados de 2018. Além disso, como argumenta Boechat (2020, não paginado) após analisar tais dados, “as mulheres ainda estão distantes dos cargos de tomada de decisão e de maior prestígio da carreira acadêmica”, o que converge com o estudo de Cavalari (2007).

Pela lente de Bourdieu (2002), isso pode ser explicado pelo princípio que, erroneamente, subjuga as mulheres à exclusão, posto que poucos são os lugares de prestígio que elas ocupam. No que se refere a isso, tal princípio é aludido, sutilmente, nos trabalhos de Menezes (2015), Silva (2017) e Almeida (1998).

Por fim, convém apontar que não foram todas as mulheres que tiveram seus processos de instrução escolar barrados pelo sistema patriarcal e/ou foram confinadas em suas famílias. Nesse sentido, sob a lente de Perrot (2016), esse destino se aplicava somente àquelas pertencentes à burguesia/aristocracia que, por sinal, eram brancas e heterossexuais. No início do século XX, as filhas das classes populares não tinham aulas de equitação, latim, francês e inglês ou piano, por exemplo. Eram colocadas para trabalhar desde cedo, principalmente em serviços domésticos, sendo “quase sempre exposta[s] a trabalhos pesados e constrangida[s] à promiscuidade” (PERROT, 2016, p. 45-46).

### **Gênero e Ensino Superior: um olhar para o norte de Minas Gerais**

De modo recorrente, ouvimos nas narrativas das professoras que participaram da pesquisa que os discursos naturalistas e cartesianos, a divisão social e sexual do trabalho e o *habitus* masculino da Matemática foram e continuam sendo os desafios que elas encontram para manterem-se e progredirem na carreira, uma vez que foram estabelecidos, assimetricamente, segundo o molde da cultura machista, patriarcal e androcêntrica que perpassa a esfera do conhecimento.

Embora as mulheres, à custa de muita luta, tenham conquistado seu espaço em um lugar dito masculino, ainda são recorrentes os discursos arcaicos que tendem a perpetuar o *status quo* e o imaginário social de que a mulher e a Matemática estão situadas em dois polos opostos, fixos, antagônicos e imutáveis.

Entrevistamos cinco mulheres professoras que possuem não apenas o curso de Licenciatura em Matemática como formação inicial, mas também que lecionam no Ensino Superior de

Matemática em duas instituições públicas de formação universitária no Norte de Minas Gerais: a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) – *campus* Darcy Ribeiro e o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *campi* Salinas e Januária.

Para melhor visualizar a relação entre o quantitativo de professoras e professores que lecionam disciplinas específicas e/ou pedagógicas do curso de Licenciatura em Matemática nas instituições pesquisadas, apresentamos a Tabela 1:

**Tabela 1:** Distribuição docente por instituição, gênero e professoras entrevistadas.

Instituição	Docentes Mulheres	Docentes Homens	Entrevistadas
Unimontes	06	16	02
IFNMG/Salinas	00	10	01
IFNMG/Januária	06	05	02
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>05</b>

Fonte: Elaboração do Autor (2021)

Nota-se que, exceto no IFNMG/Januária, a diferença numérica entre mulheres e homens que lecionam na Licenciatura em Matemática é consideravelmente significativa e, no caso do IFNMG/Salinas, existe uma disparidade ainda maior, visto que cem por cento dos professores são homens.

Para Maia (2007, p. 168), “o magistério foi uma das carreiras profissionais que melhor ofereceu oportunidades de trabalho remunerado para as mulheres”, além de significar uma chance de inserção no espaço público, ingressando no mercado de trabalho e possibilitando a autonomia financeira (ALMEIDA, 1998).

Segundo as professoras, o interesse e a habilidade com a Matemática foram despertados ainda na infância, colocando em xeque o discurso científico que garantia à biologia o fator determinante, quando se pensa no desenvolvimento intelectual.

Para elas, a facilidade em aprender Matemática foi o principal fator para buscarem formação profissional na área.

Convidadas a responder sobre a existência de experiências sexistas ocorridas durante o exercício da docência, as professoras confirmam sua ocorrência, mas chamam nossa atenção pelas formas como isso acontece: velada e implícita. Segundo elas, esses episódios são camuflados pelo “*politicamente correto*” e podem ser visualizados por meio de *cobranças*, no que se refere aos prazos estabelecidos pelo calendário acadêmico, e à *averiguação* de seus conhecimentos. Para a professora Janine,

[...] de repente, alguns colegas [homens] começaram a querer saber da produtividade da disciplina na sala de aula, de uma turma que estava em meu comando. Penso que o colega queria averiguar ou testar a produtividade naquela disciplina, pois não era papel dele estar fazendo isso. Já houve situações que alguns colegas queriam saber se a ementa estava sendo cumprida, se eu já tinha conseguido dar todos os tópicos da ementa numa turma; mesmo não sendo esse o papel da pessoa — o de averiguar (Janine Freitas Mota, 12/05/2020).

A partir de Souza e Fonseca (2010), podemos entender essa situação segundo a necessidade, que o homem imagina ter, de sentir-se superior à mulher quando pensa em Matemática, tida, neste caso, como cartesiana. Nesse sentido, para manter seu ideário discursivo, sua posição de poder e soberania, os homens, numa espécie de “assujeitamento”, impõem às mulheres um crescente e contínuo exercício de vigilância (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 60). Decorrem dessa sujeição, portanto, posições que legam às professoras incapacidade, constrangimentos e limitações, como narram as colaboradoras:

Eu já tive um colega de trabalho que eu sentia que ele me testava para ver se eu sabia, *mas em momento algum eu achei que era pelo fato de eu ser mulher* (Adenise Vieira de Souza, 22/05/2020, **grifos nossos**). Quando a mulher entra no Superior [docência em Matemática], acho que tem um peso maior, pois já me senti testada. *Tem alunos que coloca*

*uma questão no sentido de me “pegar” de alguma forma, de que eu errasse; isso em termo de conteúdo. Já tive essa impressão quando eu lecionava a disciplina de Cálculo I. [...] Parece que, por ser mulher, as pessoas te veem como mais frágil ou como se não soubesse direito o conteúdo (Joana Fortunato Lopes, 18/05/2020, grifos nossos).*

Desses depoimentos, podemos concluir que a proficiência em Matemática que as mulheres professoras possuem só é aceita pela comunidade acadêmica — alunos e pelos próprios professores — após passada por um dado *filtro* que, ao final, a considera válida ou não. Para Souza e Fonseca (2010), as práticas matemáticas das mulheres não são apenas desconhecidas, desvalorizadas ou não validadas pela comunidade acadêmica (alunos e professores), como também ficam à margem daquela desempenhada pelos colegas homens, que, por sinal, são valorizadas, validadas e reconhecida como práticas Matemáticas.

### **Encaminhamentos finais**

Nosso propósito nesse texto foi apresentar considerações sobre a inserção de mulheres no magistério em Matemática no Ensino Superior. Para isso, discutimos sobre o processo de inserção das mulheres na Educação e no Ensino Superior de Matemática, os princípios sociais a elas ofertados, sua inserção na esfera pública por meio do exercício da docência e, adjacente a isso, o processo de feminização do magistério.

Os resultados apontam que as mulheres ocupam posições quantitativas significativas em algumas áreas do conhecimento, mas que isso não é visto quanto se deparam com as Ciências Exatas, Engenharias e Tecnológicas, por exemplo. Esse desequilíbrio pode estar atrelado ao fato de que, ao longo da história, essas áreas foram constituídas sumariamente por homens. Além disso, embora haja significativos pesquisas nos estudos de gênero, ainda são escassos aqueles que colocam as mulheres matemáticas em seus centros.

À vista disso, tem-se discursos embasados *cientificamente* nas Ciências Sociais e da Saúde que fomentam a noção de que mulheres e conhecimento ocupam posições antagônicas, devido à sua *natureza*, biologia e naturalidade ao labor doméstico. Afinal, como percorrido ao longo desta escrita, aos homens, o cérebro, a razão lógica e, às mulheres, a irracionalidade e os sentimentos do coração.

Por sua vez, as leituras indicaram que a inserção das mulheres no mundo público através da docência aconteceu de forma tardia e sob o pressuposto de que elas eram educadoras naturais. A feminização do magistério, embora político, cedeu lugar a desvalorização e, apesar de desvalorizadas e com baixos salários, esse foi o caminho conquistado pelas mulheres na busca por sua autonomia e independência financeira.

Além disso, os resultados indicam o apagamento das conquistas femininas no decorrer da história; prova disso é o fato das contribuições de mulheres matemáticas não aparecerem em livros, preservando uma Matemática construída única e exclusivamente por homens. Atualmente, com os avanços dos estudos de gênero, esse apagamento pode ser visto por dois efeitos sociais excludentes: o Efeito Matilda e o Teto de Vidro.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998

ÁVILA, Rebeca Contrera; PORTES, Écio Antônio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. **Mal-Estar e Sociedade**, ano 2, n. 2, Barbacena, p. 91-106, jun./2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro: 1970.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Lei Orgânica do Ensino Normal** – Decreto-Lei 8530/46. 1946.. 2019. Brasília: Diário Oficial da União, 02 de jan. 1946.

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **No Brasil, mulheres são maioria nos cursos de pós-graduação.** 2017. Disponível em <https://gov.br/capes/pt-br>; acesso em 12 de ago. 2021, às 14h00.

CURI, Edda. **Formação de professores de Matemática:** realidade presente e perspectivas futuras. 2000. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Formação de professores de Matemática para o Século XXI: o grande desafio. **Pro-Posições**, v. 4, n. 1[10], mar./1993.

FRASER, Nancy. Contradições entre capital e cuidado. **Princípios:** Revista de Filosofia, Natal, v. 27, n. 53, maio/ago. 2020.

FERNADES, Maria da Conceição Viana. **A inserção e vicência da mulher na docência de Matemática:** uma questão de gênero. 2006. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

GALEANO, Eduardo. **Espelhos:** uma história quase universal. Porto Alegre: L&PM, 2008

LIMA, Betina Stefanello. O Labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n.3, p. 883-903, Set./Dez., 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. R.; WALDOW, V. R. (Orgs.) **Gênero e saúde.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

MELO, Hildete Pereira; LASTRES, Helena Maria. Ciência e tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPq. In: Santos, Lucy. W. et al. (Orgs.) **Ciência, tecnologia e gênero:** desvelando o feminino na construção do conhecimento. Londrina: IAPAR, 2006.

MENEZES, Leopoldina Cachoeira. A ausência feminina entre os professores associados do instituto de matemática da UFBA. **Anais Eletrônicos** do 14º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia – 14º SNHCT, Belo Horizonte, 2014.

NASCIMENTO, João Batista do Nascimento. **Algumas mulheres da história da Matemática e a questão de gênero em ciências e tecnologia**. Instituto de Ciências Exatas e Naturais – Universidade Federal do Pará, 2013.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. São Paulo: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Angela M. S. Côrrea. 2. Ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de destino**: mulheres e educação. São Paulo, EDUC, 1993.

ROQUE, Tatiana. **História da Matemática**: uma visão crítica, desfazendo muitos e lendas. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2012.

ROSSITER, Margaret W. The Mathew Matilda Effect in Science. **Social Studies of Science**, vol. 23, n. 2, p. 325-341, maio/1993.

SAMPAIO, Rosana F.; MANCINI, Marisa C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SAFFIOTI Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes**: Mito e Realidade. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SILVA, Lucimary Batista da. **Carreiras de professoras das Ciências Exatas e Engenharia**: estudo em uma IFES do Nordeste Brasileiro. 2017. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SUGIMOTO, Luiz. Mulheres no ensino superior ainda são minorias apenas na docência. **Revista online da Unicamp**. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/> ; acesso em 03 de jan.2022, às 20h00.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história**: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002.

STELLIN, Regina Maria Ramos; et. al. Processos de construção de maternagem. Feminilidade e maternagem: recursos psíquicos para o exercício da maternagem em suas singularidades. **Estilo Clin.** São Paulo, v. 16, n. 1, jun/2011.

VAZ, Daniela Verzola. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3 (49), p. 765-790, dez. 2013.

## Organizadora e organizador



### **Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**

Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG e professora da Universidade Estadual de Montes Claros, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Português, Educação de Surdos e Análise do Discurso. Nas horas de descuido, toca violão e canta, cuida do jardim, observa passarinhos e lê literatura.



### **Marcelo de Miranda Lacerda**

Graduado em Letras Espanhol (Unimontes), Mestre em Educação (UTAD-PT) e Doutor em Educação (Unisinos). É professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, atuando no Campus Pirapora. É professor permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e professor colaborador do PPGE/Unimontes. Pesquisa EaD, Culturas Digitais, Curadoria na Educação, Games e Gamificação. É um admirador de artes plásticas.



## Autoras e autores



### **Renato Caixeta da Silva**

Professor titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG, lecionando inglês no Ensino Médio Profissional, atuante na graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do CEFET-MG. Graduado em Letras (português e inglês) pela UFMG (1992), mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG (1998), doutor em Letras pela PUC-Rio

(2012). Desenvolve pesquisa sobre ensino de línguas, materiais didáticos, multimodalidade e multiletramentos. Pesquisador Pq2 do CNPq. Seu hobby é cozinhar.



### **Márcia Matos Barbosa**

Professora da educação básica nas redes municipal e estadual, em Fortaleza-CE, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mestranda do PROFLETRAS-UERN.

Incentivadora da cultura, reúne escritores, artistas e professores de Universidade e escolas públicas. Co-autora dos Seminários Linguísticos e Encontros Literários no Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA. Tem publicações poéticas nas coletâneas da Editora LURA-Bienal (RJ) e Flor de Resistência - Ed. Radiadora. Idealizadora do Festinha Literária: vivência artística para doação de livros em comunidades carentes. Amante de viagens; conversa boa com

amigos; vinho e música do gênero blues, rock e maracatu cearense.  
E-mail: marcia.mb24@hotmail.com



**Antonia Sueli Silva Gomes**

Professora do Departamento de Letras e do PROFLETRAS, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos. Mestre em Letras pela UFRN. Pesquisadora dos Grupo de Pesquisa FORMLI/Unisinos e GELIN/UERN, com investigações no campo dos Estudos do Letramento, com foco nos letramentos do professor e letramento literário. Tem experiências com estágio supervisionado e programas formativos como o PIBID e Residência Pedagógica, do qual é docente orientadora. Quando a mente exige descanso, fujo com meus gatos – Valentim e Lelinho – para o embalo da rede, no meu sertão potiguar. E-mail: suelisilva@uern.br



**Antônio Durães de Oliveira Neto**

Graduado em Letras Português (2018) e Mestre em Educação (2021) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professor da Rede Municipal de Educação Básica de Montes Claros, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Atua como revisor de textos acadêmicos, com experiência em análise, revisão e padronização de artigos, monografias, dissertações e teses. Desenvolve pesquisas no campo de estudos sobre o letramento, atuando nos seguintes temas: leitura, escrita, práticas de leitura e perfil leitor. Egresso da escola pública e apaixonado pela docência, sempre viu a educação como um

caminho para transformar vidas. Por isso, acredita e defende uma educação de qualidade capaz de tornar as pessoas mais críticas a fim de construir uma sociedade melhor que tenha como base o respeito às diferenças.



**Geisa Magela Veloso**

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimontes. Graduada em Pedagogia pela Fundação Norte Mineira de Ensino Superior. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Nascida em 1964, no Vale do Jequitinhonha, o seu tempo e lugar a forjaram na luta e lhe permitiram aprender a cuidar de animais, plantas e gentes. Ainda menina se encantou pela literatura e, pelos livros, pôde alçar muitos voos para além da acidentada geografia de Botumirim.



**Maria Fernanda Santos César**

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, tem experiência na área de Linguística, com destaque para a Sociolinguística, especialista em Educação Especial com ênfase em comunicação alternativa, linguagem e tecnologia assistiva e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atualmente, trabalha no Instituto Federal do Norte

de Minas Gerais. Interessa-se por Análise do Discurso, Tecnologia e Educação, Educação Especial. E-mail: nanda.cesar1@gmail.com.



**Fábria Magali Santos Vieira**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Professora de Tecnologia Educacionais, Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais, nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Atualmente é professora dos Programas de Pós-Graduação em

Educação, linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas Educativas e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia – PROFILO – Unimontes, linha de pesquisa Prática de Ensino de Filosofia. E-mail: fabiamsv@gmail.com.



**Elisângela Marques Peixoto e Souza**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros. Pesquisadora em Educação multi/bilíngue e formação continuada de docentes em abordagens metodológicas CLIL/EMI/PBL. Graduada em Letras e Filosofia. Especialização em ensino de língua inglesa (UFMG) e Teaching Content (Instituto Singularidades)

Professora de língua inglesa, Celta Teacher. Apaixonada por gatos. #Catlover #Gateira



### **Cláudia Aparecida Ferreira Machado**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), mestrado em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) e Doutorado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora efetiva da Unimontes atuando no Programa de Pós- Graduação em Educação: mestrado acadêmico e na graduação nas disciplinas ligadas ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GEPTEL) da Unimontes e do Fórum Permanente de Formação de Professores (FORPROF) do PPGE/Unimontes.



### **Ana Patrícia Sá Martins**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas, registrado no diretório do CNPq. Atua como professora adjunta no Departamento de Letras, nos Mestrado Profissional em Educação e no Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Maranhão. Como mulher, negra, nordestina e maranhense, está sempre interessada a construir redes, profissionais e pessoais, que valorizem a interculturalidade, o feminismo negro e perspectivas decoloniais na formação de professores. E-mail: [anamartins1@professor.uema.br](mailto:anamartins1@professor.uema.br)



**Aniele Carvalho de Araújo**

Graduanda em Letras/Português-  
Inglês e Respectivas Literaturas na  
Universidade Estadual do Maranhão -  
Campus Balsas, membro do Grupo de  
Pesquisa CNPq Multiletramentos no  
Ensino de Línguas. E-mail:  
anielearaujo@aluno.uema.br.



**Vera Lúcia de Oliveira Freitas Ruas**

Licenciada em Pedagogia e Mestre em  
Educação pela Universidade Estadual  
de Montes Claros (Unimontes).  
Professora de Anos Iniciais do Sistema  
de Ensino Municipal de Montes Claros  
e Especialista de Educação Básica da  
Secretaria de Estado de Educação de  
Minas Gerais. Em seus mais de vinte e  
seis anos atuando no campo da

Educação em diversos cargos, interessa-se por aprendizagem significativa, sujeitos socioculturais, formação inicial e continuada, currículo e tecnologias digitais. Quando não está exercendo uma das profissões educacionais na Educação Básica, gosta de ler livros de ficção, ir ao Cinema e principalmente testar aplicativos que usam inteligência artificial como sustentação.

E-mail: veraluof@yahoo.com.br



### **Josué Antunes de Macêdo**

Licenciado em Matemática e Especialista em Matemática Superior pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul). Professor e pesquisador do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Desenvolve pesquisas relacionadas com as Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências e Matemática e Formação de professores que ensinam Matemática. Adora cães e ama lidar com a terra. E-mail: josueama@gmail.com



### **Edson Crisostomo**

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Especialista em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG), Mestre em Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Mestre em Educação Matemática (Máster en Didáctica de la Matemática) pela Universidade de Granada, Espanha, Doutor em Educação Matemática na Universidade de Granada, com o título de Doutor reconhecido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Ciências Exatas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Realiza pesquisas relacionadas a Formação de

Professores de Matemática, Educação Matemática e Novas Tecnologias.

E-mail: edsoncrisostomo@yahoo.es



### **Dione Alves de Almeida**

Salinense, amante de animes, poesias e músicas clássicas, Dione A. de Almeida é licenciado em Matemática pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, campus Salinas, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros, campus Darcy Ribeiro, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência pela Unesp de Bauru e, atualmente, atua como professor/facilitador para os cursos de Licenciaturas da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Enquanto integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo e professor preocupado com as questões sociais (Matemática Crítica), Dione desenvolve pesquisas que buscam interseccionar os estudos de gênero, especificamente aqueles sobre masculinidades, a Educação Matemática, levando em consideração a formação de professores de Matemática.

E-mail: dione.almeida@unesp.br



### **Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida**

Montesclarensense, ama viajar!!! Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida é doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação FaE/UFMG. Mestre em Desenvolvimento Social pelo Programa de Pós-graduação em

Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros. Realizou estágio de pós-doutorado em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Cruzeiro do Sul (2022), sob a supervisão da Prof<sup>a</sup> Dra Edda Curi. É professora efetiva do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unimontes. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPEd).

E-mail: shirley.almeida@unimontes.br



### **Mônica Maria Teixeira Amorim**

Mônica Maria Teixeira Amorim nasceu na cidade de Montes Claros, no sertão Norte Mineiro, e é uma amante das gentes, dos bichos, das plantas, da educação e cultura popular, assim como é uma apaixonada por música e poesia. Professora, formadora de professores e dedicada à pesquisa de temáticas que envolvem especialmente a educação e a diversidade, doutorou-se na Faculdade de Educação da UFMG e atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Unimontes, estando vinculada ao Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais desta universidade.

E-mail: monica.amorim@unimontes.br



## Índice remissivo

Colonialismo 127, 128, 129, 130  
Conhecimento de Conteúdo - CK 165, 166, 167  
Conhecimento Pedagógico - PK 164, 167, 168  
Conhecimento Tecnológico - TK 166,  
Conhecimento Tecnológico do Conteúdo - TCK 168  
Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo - TPACK  
164, 166  
Discursos naturalistas 194  
Divisão social e sexual do trabalho 194  
Docentes de Matemática no Ensino Superior 184  
Draw my Life 10, 89, 92, 97, 101, 104, 106, 108  
Educação 110, 111, 114, 120, 127, 128, 132, 134, 137, 139, 146, 162,  
182, 184  
Educação Matemática 161, 164, 173, 186, 188  
Efeito Matilda 198  
Espaços público e privados 187  
Exclusão digital 45, 66,  
Ferramentas digitais 44, 65, 67, 82,  
Formação docente 31, 129, 134, 144, 170, 171  
Gêneros digitais 94, 96, 98, 102, 108, 115  
Gêneros discursivos 18, 23, 90, 93, 97, 108, 114  
Gestalt 24, 25, 27, 29  
Gramática do Design Visual 23, 25, 28, 33,  
Habitus masculino 191, 194,  
Hipertexto 93, 115,  
Identidades 41, 74, 129, 144, 149, 152,  
Identidades docentes 145, 158,  
Imagens 81, 90, 93, 96, 99, 107, 110, 115, 155,

Infodemia 40

Leitor 14, 29, 31, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 47, 51, 53, 57, 61, 62, 65, 71, 73,  
79, 86, 93, 97, 115, 154, 155, 164

Leitura 11, 19, 21, 23, 27, 28, 37, 42, 44, 48, 50, 51, 56, 57, 58, 64, 66,  
68, 70, 72, 75, 79, 82, 83, 85

Leitura de imagens 09, 10, 15, 17, 18, 20, 24, 25, 26, 29

Leitura Literária 38, 42, 45, 47, 52, 54, 55, 62

Letramento 08, 09, 14, 18, 19, 20, 21, 33, 38, 39, 42, 46, 49, 105, 120,  
124, 128, 132, 136, 147, 156

Letramento crítico 19, 20, 95, 100, 108, 114, 131,

Letramento discursivo 19, 20,

Letramento linguístico 19, 20,

Letramento literário 36, 38, 39, 51, 61, 62,

Letramento multimodal 19, 20,

Letramento visual 09, 12, 14, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 30, 45,

Letramentos didático-digitais 110, 144, 148, 156

Língua e poder 122

Língua inglesa 120, 125, 127, 130, 134, 138

Mandala 166, 167

Monolinguísmo 124

Mulheres 181, 183, 186, 189, 192, 193, 196, 197

Multiletramentos 12, 13, 16, 18, 19, 20, 31, 94, 95, 96, 109, 116, 144,  
145, 147, 151, 152, 157,

Multimodalidade 16, 18, 21, 25, 26, 93, 97, 108, 145, 146

Nativo digital 65

Pedagogia dos multiletramentos 19, 94, 145, 148

Poema-canção 51

Professoras aposentadas 09, 10, 63, 67, 73, 85

Programas bilíngues 119, 121, 133

Relatos autobiográficos multimodais 151

Representações de Leitura 66, 69, 77, 84

Representações sociais 69, 72, 77, 79, 84, 85

Resistência 37, 49, 65, 67, 72, 75, 79, 84, 85  
Tecnologia 14, 19, 21, 31, 63, 65, 77, 78, 81, 89, 94, 101, 104, 107, 109,  
112,  
Tecnologias digitais 13, 18, 21, 64, 66, 73, 76, 78, 79, 84, 85  
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) 63, 64,  
65, 67, 69, 73, 76, 78, 80, 83, 107, 147  
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação 63, 89, 146, 147  
Teto de Cristal (Glass Ceilling) 192

Em nossos dias, os modos de interação e de produção de sentidos transformaram-se drasticamente. Novos recursos e novos padrões interacionais desdobraram-se em semioses não previstas. Embora algumas possibilidades semiológicas atuais derivem da tecnologia, outras advêm da revisão de escopo que nos permite compreender números, cores, acordes, rugas, céu estrelado, expressões faciais, tom de voz como lugares de produção de sentidos, demandando dos cidadãos de nossos tempos letramentos diversos, alguns contemplados neste livro.

