

LETRAMENTOS DIGITAIS,  
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA E  
SEUS CRIVOS CULTURAIS

# Grau Zero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Volume 12, número 1  
JAN-JUN/2024

<https://doi.org/10.30620/gz.v12n1>  
ISSN 2318-7085



ISSN 2318-7085

# GrauZero

■ ■ ■ Revista de Crítica Cultural

## ***Dossiê***

Letramentos digitais, histórias e memórias da educação brasileira e seus  
crivos culturais

## ***Organização***

Eider Ferreira Santos

Edilsa Mota Santos Bastos

Nadja S. Brasil Santos

Alessandra R. do Amaral

Fábrica de Letras  
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)  
Departamento de Língua, Literatura e Artes do Campus II da  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Grau Zero	Alagoinhas	v. 12	n. 1	p. 1-301	jan./jun. 2024
-----------	------------	-------	------	----------	----------------



ISSN 2318-7085

# GrauZero

■ ■ ■ Revista de Crítica Cultural

## **Dossiê**

Letramentos digitais, histórias e memórias da educação brasileira e seus crivos culturais

## **Organização**

Eider Ferreira Santos

Edilsa Mota Santos Bastos

Nadja S. Brasil Santos

Alessandra R. do Amaral

## **Bases Indexadoras**



© 2024 by Editora Fábrica de Letras

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II

Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES)

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)

Rodovia Alagoinhas/Salvador BR 110, Km 3 – CEP: 48.040-210 Alagoinhas – BA

Telefone: (75) 3163-3515

**Editor-chefe:**

Prof. Dr. José Carlos Felix

**Organização deste número:**

Alessandra Amaral

Edilsa Mota S. Bastos

Eider Ferreira Santos

Nadja S. B. Santos

**Equipe editorial:**

Prof. Dr. José Carlos Felix

Profa. Dra. Ma. de F. B. Cruz

Nadja S. B. Santos

Eider Ferreira Santos

**Preparação de texto:**

Profa. Dra. Maria de Fátima Berenice da Cruz

**Projeto gráfico e Diagramação:**

Julio Gomes de Siqueira

**Editora Fábrica de Letras:**

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor-Chefe: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel

**Revisão linguística:**

Ádria dos Santos Gomes

Alexandra C. da S. Duarte

Eider Ferreira Santos

Fábio Fernandes B. de Carvalho

Seli Santos de Jesus

Heitor Rocha Gomes

John Santos de Souza

Nadja S. B. Santos

Profa. Dra. Ma. de F. B. Cruz

Raimundo W. dos Santos

**Apoio científico:**

(GEREL) Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens

**Revisão de inglês:**

José Carlos Felix

**Revista Grau Zero** – E-mail: grauzero.uneb@gmail.com

**Sítio de internet:** <https://revistas.uneb.br/index.php/grauzero>

 <https://doi.org/10.30620/gz>

---

**Ficha Catalográfica**

Grau Zero – Revista de Crítica Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras, v. 12, n. 1, jan./jun. 2024.

Semestral  
ISSN 2318-7085 online

1. Crítica cultural. 2. Cultura. 3. Literatura. 4. Modos de produção.

---

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todos os direitos reservados à Fábrica de Letras.



Os trabalhos publicados pela revista Grau Zero são distribuídos sob os termos da licença **Creative Commons CC BY-SA (Atribuição – Compartilha Igual) 4.0 Internacional**.

## **UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**

**Reitora:** Adriana dos Santos Marmorini Lima

**Vice-Reitora:** Dayse Lago de Miranda

**Dep. de Linguística, Literatura e Artes – DLLArtes**

**Diretora:** Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira

### **Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – Pós-Crítica**

**Coordenação:** Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos

**Vice-Coord.:** Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

### **Laboratório de Edição Fábrika de Letras**

**Coordenação:** Profa. Dra. Edil Silva Costa

**Editor:** Prof. Dr. Roberto H. Seidel

**Editora assistente:** Profa. Doutoranda Gislene Alves da Silva

**Dossiê:** Letramentos digitais, histórias e memórias da educação brasileira e seus crivos culturais. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 12, n. 1. 2024. ISSN 2318-7085 on-line.

### **Conselho Editorial:**

Anna Paula Vencato (UNESP),

Arlete Assumpção Monteiro (PUC-SP)

Carla Moreira Barbosa (UFF)

Christina Bielinski Ramalho (UFS)

Dulciene Anjos de Andrade e Silva (UNEB)

Edil Silva Costa (UNEB)

Frank Nilton Marcon (UFS)

Juciele Pereira Dias (UFF)

Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)

Lucília Maria Sousa Romão (USP)

Marcelo Alario Ennes (UFS)

Maria de Fátima Berenice da Cruz (UNEB)

Marilda Rosa Galvão Checucci Gonçalves da Silva (UFMA)

Marildo Nercolini (UFF)

Mauren Pávio Przybylski (LANMO)

Maurício Beck (UFF)

Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)

Paulo César Souza Garcia (UNEB)

Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> <b>LETRAMENTOS DIGITAIS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS</b> <b>CRIVOS CULTURAIS</b> <i>Nadja Silva Brasil Santos</i>	<b>11</b>
---	-----------

---

### ARTIGOS

<b>DO YOUTUBE AO LIVRO: DA COMPOSIÇÃO À TRANSPOSIÇÃO DE MODOS SEMIÓTICOS</b> <b>EM <i>DÚVIDA CRUEL</i> – VÍDEOS (2015), LIVRO (2018)</b> <i>Robério Pereira Barreto</i>	<b>19</b>
---	-----------

<b>AS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO COMO ATO POLÍTICO</b> <i>Jailson Alcântara Xavier e Maria de Fátima Berenice da Cruz</i>	<b>35</b>
--	-----------

<b>LEITURA LITERÁRIA: DA IMPRESSA À DIGITAL</b> <i>Nadja Silva Brasil Santos</i>	<b>59</b>
---	-----------

<b>LETRAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> <i>John Santos de Souza</i>	<b>77</b>
--	-----------

<b>DISCURSO DE RESISTÊNCIA NAS MÃOS: POESIA SURDA NO MEIO DIGITAL</b> <i>Walquíria Nascimento da Silva e Ednéia de Oliveira Alves</i>	<b>93</b>
--	-----------

<b>A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO E GÊNEROS</b> <b>TEXTUAIS: INQUIETAÇÕES, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES</b> <i>Mariana Argolo Barreto</i>	<b>111</b>
--	------------

<b>TEMPO, DISCIPLINA E PODER EM MACHADO DE ASSIS:</b> <b>A ESCOLA NO BRASIL OITOCENTISTA</b> <i>Cleyton Rodrigues dos Santos e Janete Rosa da Fonseca</i>	<b>123</b>
---	------------

<b>"CORPO FORA DO LUGAR": O COMBATE AO RACISMO ACADÊMICO</b> <i>Gabriela Belo da Silva, Gabriel Vidinha Corrêa e Edson de Jesus Melo Júnior</i>	<b>143</b>
--	------------

<b>AS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO</b> <b>IFRN-CAMPUS PAU DOS FERROS</b> <i>Antonio Cleonildo da Silva Costa, André Felipe da Silva Lima e Ruanna Alicia Dias Santos de Lima</i>	<b>159</b>
--	------------

<b>MINIMALISMO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS</b> <b>DE AULAS REMOTAS</b> <i>Giuliana Conceição Almeida e Silva e Elaine Cristina Araújo de Maria</i>	<b>179</b>
--	------------

**LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: SLAM POESIA EM CONTEXTO ESCOLAR** 193  
*Luiza Ferreira Aksenen*

**INTERCULTURALIDADE E LETRAMENTO: POR UMA ESCOLA DECOLONIAL PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO E DE OUTRAS OPRESSÕES NO BRASIL** 215  
*Cleane Medeiros da Costa*

**PODCAST CRIAÇÃO EM DEBATE: TRAÇOS NARRATIVOS DE GRADUANDO EM LETRAS** 229  
*Lucas de Jesus Santos e Nazarete Andrade Mariano*

**DEMONSTRAÇÕES: EVOLUÇÃO OU REVOLUÇÃO? UM INVENTÁRIO NA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICA** 243  
*Márcio Ponciano dos Santos*

**MEMÓRIAS DOCENTES NA EDIFICAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA** 253  
*Raimundo Washington dos Santos*

**LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS** 271  
*Rita de Cássia Leitão Santos*

---

## ENTREVISTAS

**LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA** 285  
*Bárbara Coelho Neves*

---

## RESENHAS

**CELULAR, DOCE LAR** 291  
*Alessandra Ribeiro Assunção do Amaral*

---

**SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES** 295

---

## APRESENTAÇÃO

### **Letramentos digitais, histórias e memórias da educação brasileira e seus crivos culturais**

Nadja Silva Brasil Santos  
(Doutoranda Pós-Crítica)

Em um mundo onde a palavra escrita e o conhecimento são veículos de poder e transformação, o Conselho Editorial da Revista Grau Zero tem a satisfação de apresentar seu mais recente volume, correspondente ao primeiro semestre de 2024. Este volume, meticulosamente elaborado, surge como um mergulho no universo dos letramentos em suas mais diversas formas e contextos, sob o título ***Letramentos Digitais, Histórias e Memórias da Educação Brasileira e Seus Crivos Culturais***.

No cenário educacional contemporâneo, marcado pela crescente influência das tecnologias digitais, bem como pela incessante busca por compreender as raízes e trajetórias da educação brasileira, surge a necessidade premente de explorar os letramentos digitais em conjunto com as intrincadas histórias e memórias que moldaram e continuam a moldar nosso sistema educacional. Sob o olhar perspicaz dos crivos culturais, esta abordagem se revela como um convite à reflexão profunda e abrangente sobre as múltiplas dimensões que permeiam o ato de aprender e ensinar.

O título deste dossiê, ***Letramentos Digitais, Histórias e Memórias da Educação Brasileira e Seus Crivos Culturais***, encapsula a complexidade e a riqueza de temas, que serão explorados ao longo destas páginas. O termo “letramentos digitais” evoca não apenas a fluência na linguagem digital, mas também a capacidade de compreender e utilizar criticamente as tecnologias da informação e comunicação em um mundo em constante transformação digital.

Ao adentrar nas *histórias e memórias da educação brasileira*, somos convidados a uma jornada no tempo, explorando os momentos-chave, os personagens influentes e os movimentos sociais que moldaram a educação em nosso país. Essa investigação histórica não apenas nos permite

compreender melhor o presente, mas também nos capacita a vislumbrar futuros possíveis para a educação brasileira.

Ao considerar os *crivos culturais*, somos desafiados a reconhecer e confrontar as múltiplas influências culturais que permeiam nosso sistema educacional. Desde as tradições locais até as forças globais, cada cultura deixa sua marca indelével na maneira como ensinamos e aprendemos, exigindo uma abordagem sensível e contextualizada para a compreensão plena dos desafios e oportunidades que se apresentam.

A jornada intelectual aqui iniciada parte da compreensão de que o conceito de letramento está em constante evolução, moldado pelas rápidas mudanças que ocorrem em nosso mundo. Nesse contexto, exploramos não apenas as práticas de leitura e escrita, mas também as histórias e memórias que permeiam o sistema educacional brasileiro.

Ao investigar os processos de *letramento linguístico, literário, digital e sociocultural*, busca-se não apenas compreender o presente, mas também traçar caminhos para um futuro mais inclusivo e igualitário. O cerne dessa jornada reside na filosofia dos estudos culturais, que desafia a romper com concepções ultrapassadas de cultura e conhecimento, buscando transformar o saber em uma ferramenta poderosa para a mudança política e social.

Nesse contexto, o Dossiê 2024.1 apresenta uma série de discussões que se enquadram, teórica e metodologicamente, na pesquisa sobre letramentos digitais, histórias e memórias da educação brasileira, considerando seus crivos culturais, emergindo como elementos de extrema relevância para a reflexão acerca da pesquisa-formação, alicerçada na intersecção entre saberes acadêmicos e experiências vivenciais, entendidos como pilares indispensáveis à construção da formação docente.

Portanto, convidamos você, leitor, a se juntar a nós nesta jornada de descoberta e reflexão. Que este dossiê sirva como um farol de inspiração, orientando-nos em direção a um futuro onde a leitura, a escrita, e o conhecimento sejam verdadeiramente acessíveis a todos, independentemente de sua origem ou condição social.

A discussão que inicia esse dossiê é intitulada **Do YouTube ao livro: da composição à transposição de modos semióticos em *Dúvida Cruel-vídeos* (2015), livro (2018)**, de autoria do Professor Dr. Robério Pereira

Barreto. O autor analisa a interação entre o conteúdo visual do YouTube e a obra impressa *Dúvida Cruel* de Iberê Thenório e Mariana Fulfaro, utilizando a semiótica social e a multimodalidade como fundamentação teórica. Destaca-se a importância dos modos semióticos na transmissão de mensagens e a influência da comunicação verbo-visual na sociedade contemporânea, abordando como os criadores de conteúdo *online* conseguem influenciar as experiências dos usuários através da produção de imagens comunicativas.

O dossiê apresentado é enriquecido pela inclusão do texto intitulado **As práticas de leitura e letramento como ato político**, elaborado por Jailson Alcântara Xavier e pela Professora Doutora Maria de Fátima Berenice da Cruz. Os autores investigam a interrelação entre práticas de leitura literária, letramento na sala de aula e sua dimensão política. Eles apresentam uma análise epistemológica de quatro tipos de letramentos e discutem, a partir de obras relevantes, a possibilidade de inovação metodológica nas práticas de leitura em sala de aula.

Prosseguindo com as discussões, apresentaremos o terceiro texto sob o título **Leitura Literária: da Impressa à Digital**, de autoria da doutoranda Nadja Silva Brasil Santos. O artigo investiga a transição da leitura literária do formato impresso para o digital e seu impacto na interação do leitor com as obras. São examinadas as mudanças preceptivas e cognitivas causadas pela leitura em plataformas digitais, bem como o impacto da tecnologia na experiência do leitor. Discute-se ainda a democratização do acesso à literatura, a introdução de elementos multimídia e as novas formas de interação social em comunidades virtuais de leitores, buscando compreender as implicações da leitura digital no contexto literário contemporâneo.

Apresentamos, em continuidade, o artigo **Letramentos: reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica**, elaborado pelo mestrando John Santos de Souza. O estudo propõe uma análise detalhada da prática do ensino de literatura no âmbito da educação básica. Em seu resumo, o autor destaca a problematização das noções de letramento e sua relevância, especialmente quando abordadas de maneira crítica no contexto escolar. Além disso, são discutidos o papel das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas dinâmicas de sala de aula, bem como a importância da literatura como instrumento para fomentar o pensamento crítico e a implementação dessas leis.

Na sequência, é apresentado o artigo intitulado **Discurso de resistência nas mãos: poesia surda no meio digital**, de autoria de Walquíria Nascimento da Silva, Mestre em Educação, e da Professora Doutora Ednéia de Oliveira Alves. O estudo aborda as representações dialógicas de sujeitos surdos, investigando como eles se posicionam discursivamente. Utilizando uma abordagem qualitativa exploratória e amparado pelos escritos do Círculo Bakhtiniano, o artigo visa compreender como os discursos relacionados à pessoa surda são apresentados em poesias circulantes na internet, com foco no site [culturasurda.net](http://culturasurda.net), que apresenta poemas sinalizados.

Complementando a seleção de artigos do dossiê, apresentamos o trabalho intitulado **A perspectiva do letramento para o ensino e produção de gêneros textuais: inquietações, reflexões e possibilidades**, elaborado pela Mestranda Mariana Argolo Barreto. O artigo surge a partir de inquietações vivenciadas no contexto da sala de aula, buscando reflexões sobre o letramento e o ensino de escrita e leitura, especialmente através da abordagem dos gêneros textuais. A autora destaca a importância de compreender como a escrita pode ser trabalhada em diferentes situações do cotidiano, contribuindo para o letramento na vida social e para o exercício da cidadania.

Dando sequência à apresentação dos artigos selecionados para este dossiê, destacamos o trabalho intitulado **Tempo, disciplina e poder em Machado de Assis: a Escola no Brasil oitocentista**, realizado pelo Prof. Dr. Cleyton Rodrigues dos Santos e pela Professora Doutora Janete Rosa da Fonseca. O estudo propõe uma investigação sobre a disciplina e vigilância no ambiente escolar do século XIX na obra de Machado de Assis. Busca-se estabelecer um diálogo entre História Social, Teoria Literária e Estudos Culturais para analisar as dinâmicas sociais presentes nos escritos do autor, especialmente as relações educacionais. A análise se concentra na intersecção entre história, educação e literatura, submetendo a obra de Machado de Assis a um questionamento sistemático para revelar as complexidades das relações de poder e controle no contexto escolar oitocentista.

Sob o título **Corpo fora do lugar: o combate ao racismo acadêmico**, os autores, professora Doutora Gabriela Belo da Silva, o doutorando Gabriel Vidinha Corrêa e Edson de Jesus Melo Junior, investigam o racis-

mo estrutural e suas consequências negativas na vida das pessoas negras, abordando questões como autoestima, violência e acesso a oportunidades socioeconômicas. No contexto brasileiro, onde a desigualdade é uma característica marcante e o discurso de meritocracia prevalece, o racismo se manifesta de diversas formas, inclusive no ambiente acadêmico, onde os saberes das tradições afro-brasileiras são marginalizados. Os autores promovem uma discussão ampla sobre o racismo acadêmico e propõem estratégias para combatê-lo na sociedade.

Os autores, Professor Doutor Antonio Cleonildo da Silva Costa, André Felipe da Silva Lima e Ruanna Alcía Dias Santos de Lima, conduziram um estudo intitulado **As tecnologias midiáticas no ensino de literatura da Educação Básica do IFRN-Campus Pau dos Ferros**, focado na investigação da integração das tecnologias midiáticas nas práticas pedagógicas do ensino de literatura. O cerne da pesquisa reside na compreensão do uso dessas ferramentas tecnológicas para dinamizar e tornar atrativa a aprendizagem dos alunos, explorando a interação entre o letramento literário e o emprego das tecnologias midiáticas. Destaca-se o potencial dessas ferramentas para atender às necessidades específicas do processo de ensino-aprendizagem.

O artigo intitulado **Minimalismo textual: uma proposta de letramento literário em tempos de aulas remotas**, concebido pela doutoranda Giuliana Conceição Almeida Silva e pela mestranda Elaína Cristina Araújo de Maria, baseia-se em oficinas com atividades sequenciadas e na adaptação dos gêneros textuais minimalistas, como o miniconto e o poe-trix, os quais foram utilizados em jogos virtuais durante o período de ensino remoto. O objetivo central foi promover o desenvolvimento da competência leitora e da habilidade de escrita dos estudantes do sexto ano do ensino fundamental, visando melhorar o ensino dessas habilidades durante a modalidade de ensino à distância, e conseqüentemente, aprimorar os recursos educacionais para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas instituições de ensino público.

A seguir, apresenta-se o artigo intitulado **Letramentos contemporâneos: slam poesia em contexto escolar**, elaborado pela mestranda Luiza Ferreira Aksenen, explorando as práticas de leitura e escrita na ciber-

cultura, com especial atenção para a inserção do gênero Slam Poesia no currículo escolar, conforme preconizado pela BNCC (2018). A autora visa estabelecer parâmetros para analisar duas performances de Slam Poesia.

Sob o título **Interculturalidade e letramento: por uma escola decolonial para o enfrentamento do racismo e de outras opressões no Brasil**, o artigo da doutoranda Cleane Medeiros da Costa, surge no dossiê, propondo uma reflexão sobre conceitos-chave, com ênfase em raça, letramento e cultura sob uma perspectiva decolonial. A autora tem em vista enriquecer o debate ao considerar as culturas indígenas e afro-brasileiras, visando repensar o letramento por meio da interculturalidade e aspirar a concepções pedagógicas decoloniais. Dividido em três partes, o estudo aborda a relação entre escola e cultura sob uma ótica decolonial, a importância das questões indígenas e afro-brasileiras para moldar o presente e o futuro, e a participação dos agentes educacionais na luta contra preconceitos e estereótipos.

A apresentação dos artigos segue com o trabalho **Podcast criação em debate: traços narrativos de graduandos em letras**, elaborado por Lucas de Jesus Santos e pela doutoranda Nazaré Andrade Mariano. O estudo compartilha os traços narrativos de um estudante de graduação em Licenciatura em Letras, que explora práticas de letramento por meio do gênero Podcast, no âmbito do Programa de Extensão Lugar de Criação. O objeto de análise é delineado pela experiência de um graduando em letras, imerso na criação de um podcast direcionado a debates acadêmicos.

Avançamos com o artigo **Demonstrações: evolução ou revolução? Um inventário na construção histórico-epistemológica**, de autoria do doutorando Márcio Ponciano dos Santos, o qual investiga os mecanismos envolvidos na construção e validação do raciocínio axiomático, questionando se a inclusão do teor demonstrativo representa uma evolução ou revolução científica. A pesquisa utiliza análise documental para explorar abordagens sobre o tema em literaturas pertinentes. Fundamentado nos pressupostos de Thomas S. Kuhn, especialmente em sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”, o estudo examina o surgimento das demonstrações como ferramenta de validação das teorias matemáticas. Assim, o autor tem em vista promover um debate sobre o rigor das demonstrações no contexto matemático.

O artigo **Memórias docentes na edificação de uma educação crítica e transformadora**, de autoria do doutorando Raimundo Washington dos Santos, examina as complexas interações entre memórias, identidades e educação crítica na formação de professores. O autor investiga como as memórias vão além da mera recordação do passado, exercendo influência ativa na construção da identidade individual e coletiva. Destaca, ainda, o papel crucial da memória na formação da identidade pessoal e profissional, salientando sua importância na elaboração de narrativas individuais e na relação com a educação crítica, evidenciando como a reflexão sobre experiências passadas pode promover uma abordagem pedagógica mais consciente e inovadora.

Por fim, o artigo intitulado **Letramento digital na educação básica: caminhos e descaminhos**, de autoria da doutoranda Rita de Cássia Leitão Santos, oferece reflexões sobre o letramento digital e sua relevância na educação contemporânea, preparando os estudantes das escolas públicas para atuarem em uma sociedade cada vez mais digitalmente conectada. Ela explora o uso da tecnologia digital no ensino de arte visual, permitindo que os alunos ampliem suas habilidades de leitura do mundo. A autora visa refletir sobre a importância do letramento digital, destacando que a desigualdade social evidenciada no contexto pós-pandemia ressalta a urgência de equipar as escolas públicas com infraestrutura digital diante dos desafios de um mundo cada vez mais conectado.

A presente discussão dos artigos neste dossiê chega ao seu término, contudo, há ainda dois conteúdos que nos aguardam para concluir nossa revista exemplarmente. Foi realizada uma entrevista, intitulada **Letramentos, tecnologias digitais e desafios da educação brasileira** com a Profa. Dra. Bárbara Coelho Neves, especialista na área, cujas reflexões enriqueceram nossa compreensão sobre o tema em questão. E para finalizar o Dossiê apresentaremos uma resenha crítica sobre o livro **Celular, Doce lar** (2018) de Rosana Hermann. De igual relevância, a resenha promoverá uma reflexão e síntese dos aspectos centrais discutidos ao longo deste dossiê, fornecendo uma perspectiva abrangente das contribuições apresentadas pelos distintos autores.



## DO YOUTUBE AO LIVRO: DA COMPOSIÇÃO À TRANSPOSIÇÃO DE MODOS SEMIÓTICOS EM *DÚVIDA CRUEL* – VÍDEOS (2015), LIVRO (2018)

Robério Pereira Barreto<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa a composição e a transposição de modos semióticos entre o conteúdo visual do YouTube e a obra impressa *Dúvida Cruel*, de 2018, de Iberê Thenório e Mariana Fulfaro, através da Semiótica Social e da Multimodalidade, uma vez que ela envolve múltiplos modos semióticos para transmitir mensagens. Günther Kress (2006), Gualberto (2019), Paveau (2021) firmam que os modos originam de signos motivados. Em *Dúvida Cruel* e vídeos relacionados, verbal e visual conectam de maneira que a leitura em livro e tela excita os neurônios por meio de sociosemioses. A plasticidade neural do leitor se adapta aos *inputs*, conexões e reorganizam circuitos. A comunicação verbo-visual é essencial na sociedade contemporânea, as imagens estimulam os neurônios e influenciam as percepções dos espectadores. Criadores de conteúdo *online* podem influenciar experiências dos usuários através da produção de imagens comunicativas.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. *Dúvida Cruel*. Semiótica Social. Tecnologias digitais.

## FROM YOUTUBE TO BOOK: FROM COMPOSITION TO THE TRANSPOSITION OF SEMIOTIC MODES IN *CRUEL DOUBT* – VIDEOS (2015), BOOK (2018)

**Abstract:** this study analyzes the composition and transposition of semiotic modes between the visual content of Youtube and the printed work *Dúvida Cruel*, from 2018, by Iberê Thenório and Mariana Fulfaro, through Social Semiotics and Multimodality, since it involves multiple semiotic modes to convey messages. Günther Kress (2006), Gualberto (2019), Paveau (2021) state that modes originate from motivated signs. In *Dúvida Cruel* and related videos, verbal and visual connect in a way that reading in book and screen excites neurons through sociosemiosis. The reader's neural plasticity adapts to inputs, connections, and rearranges circuits. Verbal-visual communication is essential in contemporary society, images stimulate neurons and influence viewers' perceptions. Online content creators can influence user experiences through the production of communicative images.

**Keywords:** Multimodality. *Dúvida Cruel*. Social Semiotics. Digital Technologies.

---

1. Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus V – Colegiado de Letras, Língua e literatura de língua espanhola.

## Introdução

A sociedade contemporânea apela progressivamente à comunicação semiótica e multimodal através dos usos metódicos de modos semióticos, transitados do mundo analógico – impresso – para o digital – redes e plataformas de vídeos – YouTube, Instagram, etc. Isso se acentua ainda mais com a chegada e transição entre as Webs 1.0, 2.0, 3.0, nas quais, a imagem e a escrita são empregadas cada vez mais nas interações e nos domínios sociais da vida *online*, sugerindo variações no comportamento comunicativo, na socialização pela linguagem e no modo como se apreendem, produzem e compartilham conhecimentos em redes.

A formação cognitiva de gerações de leitores e criadores de conteúdo para as redes digitais passa por abordagens e práticas multimodais, nas quais as imagens se tornam o eixo central das interações sociais de pessoas conectadas ao mundo das linguagens e suas tecnologias digitais de comunicação e informação.

Apesar de que naquela época ainda não existiam as redes sociais como as temos hoje, não é imprudente afirmar: a tecnologia digital de informação e comunicação – TDIC – em seu ambiente ecológico criou e desenvolveu formas de linguagens nos quais os significados põem a escrita enquanto modo semiótico, à margem, e traz ao centro, as imagens como o principal modo de disseminação de sentidos na era contemporânea, digital.

Castells nos idos de 1992 em seus clássicos *Era da internet* e *Sociedade em Rede* (1992), indicara que a internet seria um espaço que não demoraria muito para atrair grupos sociais, cujos movimentos levassem a produção e circulação de informações em variados modos e formatos semióticos, assegurando assim, os poderes político e semiótico das linguagens nelas empregadas.

Nesse contexto, as aquisições de multimodalidades para compreensão da miríade semiótica à disposição do leitor e do criador de conteúdo dentro e fora das redes digitais é fato e devemos nos adaptar a elas. Portanto, práticas pedagógicas em que se destaca a produção de significados, a convergência do visual e do verbal nos textos multimodais deveriam levar ao multiletramentos a geração de conectados em redes e ambientes sociais digitais.

Dessa perspectiva, nosso olhar se volta para a composição e transposição das camadas de sentidos presentes em *Dúvida Cruel*, (2018), de Iberê Thenório, de modo que além das palavras, os modos semióticos presentes na obra mencionada acima, têm importância central na formação do sujeito leitor que, em seguida, se tornará criador de mensagens direcionadas ao intercâmbio de significações dentro e fora das redes sociais digitais.

### **Metodologia, tríade dialógica: semiótica social, multimodalidade e análise do discurso digital**

Para abordagem, definimos como objeto de pesquisa os modos semióticos livro *Dúvida Cruel* (2018) e a série de vídeos homônimos publicados no canal [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo), do qual foi extraído uma captura de tela para análise. Vale mencionar que o modo semiótico, livro em questão, é tributário dos vídeos homônimos criados para o canal digital do autor, [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo).

A metodologia está ancorada na Multimodalidade, com incursões pela Análise do discurso digital, de Paveau (2021), uma vez que o *corpus* em análise transita em dois suportes tecnológicos distintos, virtual e impresso. Neles, os modos semióticos circulam conforme as perspectivas dos meios, isto é, no suporte primário, vídeos do YouTube, caracterizando-se como discursos nativos, considerando que, nas palavras de Paveau (2021), os vídeos de *Dúvida Cruel* (2018), “demanda análise ecológicas em seus contextos endógenos mais do que comparações com formas canônicas não digitais” (Paveau, 2021, p. 325).

Para além da centralidade da multimodalidade, com efeito, nesse objeto de estudo, se aplicam os fundamentos da Semiótica Social (SS), por considerar que essa teoria realiza estudo dos sistemas de significado e comunicação em contextos sociais e culturais específicos. Logo, a abordagem da Multimodalidade, por sua vez, refere-se ao emprego de múltiplos modos semióticos: como texto, imagem, som e gestos para transmitir sentidos e mensagens, todos presentes nos vídeos e no livro *Dúvida Cruel* (2015, 2018).

Dessa maneira, esses dois modos semióticos estão interligados e a Multimodalidade, sob a perspectiva da Semiótica Social, assegura a eles,

uma forma de expressão nas quais os consideram em contextos leitores e sociais criados pelas obras para atrair a interação do espectador/leitor.

A ancoragem teórica e metodológica para este estudo são os trabalhos de Günther Kress (1988), Paveau (2021), Gualberto e Pimenta (2019) e outros. Esses autores tratam os modos semióticos presentes em textos – cores, tipografias, imagens, etc. como signos motivados – *motivated sign* (Kress).

O produtor do texto – verbal ou visual – motivado por questões de natureza ideológica e cultural faz a escolha de modos semióticos que melhor representem suas intenções discursivas e atenda ao formato do suporte onde a mensagem circulará com o propósito da comunicação com o público.

As recepções das mensagens via multimídia, por parte dos leitores, ocorrem baseadas na mobilidade e na fluidez dos conteúdos comunicados nos suportes digital – vídeo – e analógico. No suporte livro, embora carregado de índices que remetem ao referente digital; no vídeo do YouTube, através do acesso ao *QR Code*, as imagens, em sua grande maioria, representam e reforçam a presença de elementos multimodais na página impressa – desenhos, gravuras, etc. – em formato colorido e estático. No caso da mensagem escrita – *Dúvida Cruel* – “os multi modos” se fazem presentes, no texto, apresentando tipografia e *layout* que implicam recursos como espessura, cores, tamanhos, espaços, alinhamentos, etc.” (Gualberto; Pimenta, 2019, p. 23).

### **Multimodalidades em movimento: da imagem *on-line* ao verbo *off-line***

A Web 1.0 promoveu a criação de conteúdos cuja semântica assegurou a transposição semiótica e linguística do *offline* para o *on-line* quando se produzia para a rede, textos que seguiam o formato da cultura escrita. Na Web 2.0, o processo de criação de conteúdo se manteve voltado para questões de interatividade por meio de *uploads* de produções multimodais – adaptações clássicas da literatura e do cinema, vídeos de músicas diversas – disponibilizadas na rede mundial de computadores. Em evolução e sem expoente igual até então, a Web 3.0 amplia as possibilidades criativas.

A produção *online* que, neste estudo, refere ao canal do YouTube [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo), onde se produziu a série *Dúvida cruel*, em formato de vídeos curtos com linguagem multimodal de fácil assimilação, direcionado ao público leigo e jovem, foi traduzida para o *offline*, livro impresso homônimo, que traz em sua impressão elementos da semiótica e da linguística da rede mundial de computadores, a saber: linguagem simples, marcas de multimodalidade, *QR Code*, imagens coloridas, etc.

Os modos semióticos presentes no livro *Dúvida cruel* (2018), e na respectiva série de vídeos homônima, no YouTube (2015) se relacionam, a partir da ideia de que todo movimento acerca da comunicação semiótica, quer seja verbal ou visual, é construído através do uso da multimodalidade, a qual conecta e integra semelhanças, bem como relaciona conhecimentos culturais correntes no cotidiano e imaginário populares. De outra parte, tais modos semióticos – cores, tipografia, imagens, sons, movimentos, etc. – empregados nos vídeos sugerem uma audiência e, com isso, a recepção se expande para lugares e contextos de leitura diversos, as telas digitais.

Já no que diz respeito ao modo semiótico livro, embora ocorra a combinação de elementos multimodais, estes, por sua vez, são usados de maneira estática, ou seja, cores, tipografia, planos de fundo, etc. – são adequados ao suporte papel que, embora possam ser transportados, exige outro tipo de audiência, o leitor fixo. Nas duas obras – *online*: vídeos –; *offline*: livro; os modos semióticos verbal e visual se impõem como língua(gem) e a interseção entre ambos movimentam estímulos neurais diversos.

O livro instiga diferentes sinergias e os sentidos são aguçados – o tato, o olfato, a visão e a audição – e exigidos no ato da leitura, porém destacamos que em virtude do suporte estático, a audição fica restrita à oralidade do leitor, quando este, em voz alta interage com o texto. Na tela, os vídeos de *Dúvida Cruel*, no [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo), tal qual no livro, despertam no leitor todos os sentidos, todavia de maneira mais intensa, considerando que outros modos semióticos – luzes, cores, e movimentos – intensificam o uso da visão, da audição e do tato, uma vez que o leitor de telas é um sujeito movente e sofre as intercorrências do ambiente.

Advertimos: nossa intenção não é fazer uma abordagem neurolinguística – longe disso! Até porque sabemos, todos, que ler no papel e ler na tela

demanda habilidades e competências distintas –, portanto, ponderamos quão crucial é destacar que a plasticidade cerebral assegura as mobilidades semióticas ante interfaces – livro – tela – levando a diferentes estímulos ao leitor.

Em se tratando de imagem, no que diz respeito às práticas de leitura tanto em livros quanto em telas, este exercício emula os neurônios por meio de sociosemioses, e estes se comunicam para o material lido ser materializado por meios de sentidos referendados pelo sistema de significação social internalizado ao longo das experiências interativas do leitor.

Estudos interdisciplinares desde a psicolinguística aos estudos sobre leitura, mostram indícios de que o leitor ao ler uma imagem estática na página impressa – livro –, bem como na tela do celular ou computador, ativam seus neurônios e em milissegundos gera impulsos que se propagam ao longo das sinapses e a comunicação acontece por meio de neurotransmissores.

A plasticidade neural do leitor refere-se à capacidade de o cérebro dele se adaptar e modificar sua estrutura em resposta aos *inputs* advindos dos modos semióticos mais representativos ao longo de suas experiências no e com o mundo das linguagens, no qual estão inseridos discursos e suas representatividades coletivas. Em *Dúvida Cruel* (2018), em ambos os formatos – vídeos e livro – o fortalecimento ou enfraquecimento das conexões reorganiza os circuitos neurais diante das perguntas – dúvidas – e, consequentemente, das respostas apresentadas pelos narradores.

Reforçando o que já fora dito antes: a percepção sensorial na qual há incitações externas que, sendo da tela: a luz, o som, o toque, etc. e no livro impresso: toque, cheiro, o formato e o peso desencadeiam percepções sensoriais diversas no leitor. Dessa maneira, a modalidade sensorial é processada e contribui para a experiência (in)consciente da leitura, sendo que cada modo semiótico requer do leitor habilidades e competências específicas, uma vez que a chave cognitiva para acessar cada um desses formatos é resultante das experiências que cada um tem com linguagem digital – vídeo – e analógica – livro.

Diante dessas questões, recorreremos à Semiótica Social, segundo a qual, a comunicação visual desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea, nela, as imagens transcendem sua função meramente estética para se tornarem uma forma de linguagem por si. Então, os

processos de compreensão deste fenômeno interacionais nas plataformas digitais, onde o poder semiótico dos textos visuais é amplificado pelo alcance global dos múltiplos modos empregados na produção e compartilhamentos de conteúdos audiovisuais de forma instantânea.

Neste contexto, acreditamos que as interações com as telas ampliem as sinestésias do leitor e, com isso, os estímulos neurais respondam aos estímulos externos ou internos no ato da recepção leitora. Defendemos ainda que a relação entre a imagem, a palavra e a manipulação dos usuários/leitores, considerando os estímulos visuais que esses signos podem desencadear na audiência, revela o alcance da interação social dos leitores com os significados socialmente referenciados pelos modos semióticos e as multimodalidades empregadas na produção de conteúdo nesse formato.

Noutra perspectiva, as ideias contidas nos modos semióticos livro *Dúvida cruel* (2018) e seu homônimo no YouTube, são representações visuais e também portadoras de significados. De modo que, para o cérebro humano, as imagens são informações que, de maneira rápida e eficiente, são processadas e trazem ao lume o que estava no subconsciente do leitor.

Assistir a um *short* vídeo em [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo) é um ato de leitura de um texto dinâmico e multimodal, o qual foi criado a partir da junção de vários modos semióticos, aos quais foram agregados elementos cênicos – tom de voz e interpretação do texto-roteiro pelos apresentadores –, bastidores: posicionamento de luz e câmera, criação de desenhos e edição de arte, etc. No *corpus* analisados, as imagens corroboraram para que os leitores e a audiência de *Dúvida cruel* em seus dois formatos semióticos, aumentem sua capacidade de interpretação, tornando as imagens uma poderosa ferramenta de comunicação, capaz de influenciar as percepções e atitudes dos espectadores.

Neste contexto, aportados na Semiótica Social, (Kress, 2006), ponderamos: ler nos textos multimodais destacados no corpo desse trabalho é considerar todos os aspectos multissemióticos presentes tanto no livro – *Dúvida cruel* – escrita, *layout*, tamanho e formato das fontes, cores de capa e ilustrações internas –; quanto nos vídeos homônimos – gesto, fala, expressão facial dos apresentadores e narradores *off*, cores e formatos das ilustrações e telas, entre outros modos – empregados na produção das mensagens.

Nesta senda, Bucci (2021) pondera acerca do sentido que os signos assumem para atrair a atenção de usuários, mobilizando os meios para integrá-los comunicativa e socialmente às comunidades. “[...] os meios precisam se legitimar como meios, ou seja, precisam entregar signos vivos para as comunidades que integram, signos que tenham sentidos para elas. Portanto, para que os signos (visuais ou não) carreguem algum sentido, precisam ter sido incorporados ao repertório ativo do público a que se dirigem” (Bucci, 2021, p. 262–5).

Estudos revelam que as redes neurais têm uma influência significativa na interpretação das imagens, uma vez que determinados estímulos visuais podem acionar áreas particulares do cérebro, impactando emoções, lembranças e até mesmo o comportamento de uma pessoa. De tal modo, ao produzir imagens para compartilhamento *online*, criadores de conteúdo podem influenciar as experiências mentais dos usuários, tornando a imagem uma forma de comunicação numa comunidade semiótica ligada social e ideologicamente.

A influência sobre os usuários/leitores por meio de imagens pode ser realizada de várias formas. Inicialmente, a seleção de elementos visuais, como tonalidades, disposição e *design*, tem o potencial de gerar conexões emocionais precisas. Além disso, a manipulação de imagens e *design* influenciam a maneira como percebemos a realidade, possibilitando a construção de narrativas visuais que podem se afastar da verdade.

Nas mídias sociais, especificamente, a manipulação visual é ainda mais evidente. Os algoritmos dessas plataformas são criados para aumentar a participação do usuário, às vezes dando preferência a conteúdo visual atrativo em vez de precisão. Isso favorece a propagação de informações distorcidas, impulsionando determinadas agendas.

Para além das palavras – textos – as imagens, tanto nos vídeos quanto nas páginas do livro, são formatadas por camadas de sentidos e seguem os princípios da multimodalidade. Obviamente, cada uma delas segue o protocolo da escolha dos criadores. Escolhas estas que sempre são feitas de maneira consciente pelos criadores de conteúdo visual ou verbal.

Assim, o arranjo na tela ou página resulta na organização de modos semioticamente reconhecidos, isto é, os signos textuais e/ou visuais

são teoricamente multimodalmente tributários da Semiótica Social. “[...] no ato da produção textual, o produtor realiza uma *orquestração* das informações que compõem o texto, organizando-as para serem *arranjadas* da forma que ele achar mais eficiente para comunicar sua mensagem” (Pimenta, 2001, p. 64).

Na perspectiva da Semiótica Social, *Dúvida Cruel* em suas instâncias e modos semióticos – vídeos e livro – incentiva o leitor a buscar conhecimento mediante perguntas presentes no cotidiano. As respostas são por meio de explicações marcadas por sentidos e linguagens elementares – sem rebuscamentos – para o leitor fazer parte da abordagem científica por meio da apropriação do discurso científico primário.

### **Aspectos multimodais de *Dúvida Cruel*: impresso e digital**

*Dúvida cruel* (2018) – livro – foi lançada pela editora Sextante, em 2018, entretanto, os conteúdos originais desenvolvidos como *primeiridade*<sup>2</sup> e com linguagem multimodal e tecnológica – tecnodiscursos – (Paveau, 2021), são vídeos com as explicações de dúvidas recorrentes no cotidiano, marcados por ilustrações em movimento, acompanhados de multimodalidades – vídeos – publicados no canal dos autores no YouTube, [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo).

Dessa maneira, apropriando-se de recursos multimodais e digitais – remixagem, edição de música e imagem, legendas, etc. – em *Dúvida cruel*, os vídeos são de 2, 31 minutos de duração. Neles são empregadas a multimodalidade por meio de diálogo onde o(s) narrador(es) em *off* conduzem as narrativas como se estivessem numa conversa face a face com o espectador.

Seguindo a tendência da grande audiência nas redes sociais, os autores/influencers de *Dúvida cruel*, (2018) transpõem o modo semiótico e a linguagem de seus discursos digitais em livro impresso, no qual, outros modos semióticos são aplicados para garantir os sentidos da narrativa original e manter a interação com outro tipo de público, o leitor. Essa tendência, se-

---

2. Trata-se de um dos três tipos de signos classificados por Peirce. Assim sendo, na Semiótica Peirceana, *Primeiridade* refere-se a tudo que está presente à consciência naquele instante.

gundo Galvão e Oliveira (2019), “O movimento agora, ocorre do virtual para o impresso, quando a escrita fora da internet, como em um livro impresso, se caracteriza pelos modos de uso da escrita e leitura comuns do ambiente virtual/digital” (Galvão e Oliveira, 2019, p. 137).

Os autores revelam que sua obra – mista – é resultado de uma atividade dialógica e interativa, uma vez que a participação dos seus seguidores nas redes sociais – [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo) –, cerca 18,4 milhões de seguidores, levou os influenciadores a explicar de maneira simplificada, as 80 dúvidas contidas nos vídeos e, que, posteriormente, foram transpostas ao livro homônimo. “Agradecemos a todas as pessoas que curtiram nossos vídeos e deixaram suas dúvidas mais cruéis” (Thenório e Fulfaro, 2018).

A obra conta com 182 páginas, 80 dúvidas e referências bibliográficas, reforçando sua interatividade e dialogismo. *Dúvida cruel* (2018) é formatada e permeada de elementos semióticos e multimodais, a saber: a capa é uma composição multissemiótica cuja multimodalidade é marcada pela cor de fundo amarela, à qual sobrepõem símbolos e ícones socialmente referenciados às dúvidas sobre espaço, o mar, e a terra.

Na perspectiva da *Gramática do Design Visual*, de Kress e van Leeuwen (2006) a multimodalidade presente tanto na capa do livro – *Dúvida Cruel* (2018), quanto nas telas dos vídeos homônimos (2015), evidencia-se através da composição, isto é, a informação, a saliência e o enquadramento compõem o quadro relaciona das capas.

Os participantes à esquerda da página são apresentados como dado, e os elementos à direita são o Novo [...] os elementos que estão na margem superior são considerados ideais, ou seja, têm menor comprometimento com a realidade concreta e, em contrapartida, aqueles localizados na parte e inferior são os elementos reais [...] o elemento representado no centro é o núcleo da informação [...] (Dias e Oliveira, 2016, p. 88).

Na capa do livro, a seguir, todas subcategorias apontadas por Dias e Oliveira (2016) dialogam entre si, de modo que as camadas de sentidos se tornam intercomplementares e, assim, permite ao leitor adentrar ao multiletramento pretendido pelo conteúdo analógico.

**Imagem 1** – Fotografia da capa feita pelo pesquisador.



**Fonte:** Barreto (2024).

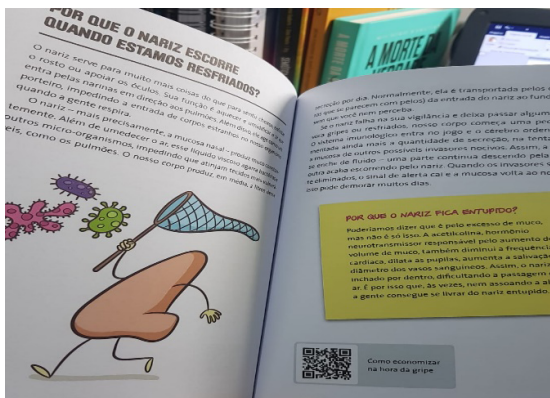
No que diz respeito aos valores composicionais: informação, saliência e enquadramento, evidencia-se de início que, a subcategoria *informação* é mantida já no campo visual/verbal, pois o título está centralizado e escrito em caixa alta, na cor branca, subtítulo: Manual do mundo em azul; em fonte diferente e cor preta, há a composição: *80 respostas para as perguntas mais cabeludas*.

Esta composição está conforme a subcategoria da *informação*, de Kress (2006), sistema centro-margem, uma que os dados presentes no centro da página assumem a representação central no núcleo da informação.

No que diz respeito a *saliência* – leitor é atraído pela distribuição dos elementos semióticos no layout da capa, visto que, para isso diagramador recorre a recursos da *Gramática do Design Visual* (Kress, van Leeuwen, 2006), a saber: tamanho da letra, cor do plano e plano de fundo, sobreposição de tonalidade e figuras, etc.

Em sequência, *enquadramento* – os modos semióticos foram arranjados no espaço – capa – de modo a captar o olhar do leitor por meio de jogo luz e cores do plano de fundo com os formatos e tamanhos das fontes do título, ambos ajustados num desenho agregador das imagens que, fluindo no espaço amplifica a sensação sinestésica do leitor.

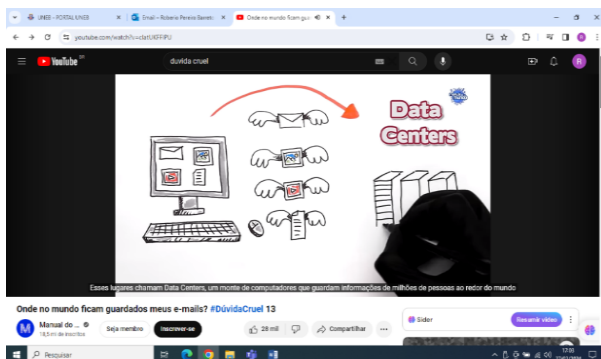
**Imagem 2** – Fotografia da capa feita pelo pesquisador.



**Fonte:** Barreto (2024).

Nas páginas internas – miolo – do livro estão distribuídos os elementos compósitos. Dessa forma promovem a interatividade entre o *online* – vídeos – e analógico – *offline* – livro, considerando que, além dos símbolos – imagens e gravuras – Distribuídos num layout amigável, há em partes da obra, ao final de alguns capítulos, um QRCode que, ao ser acessado via uso de câmera de celular, automaticamente, o leitor é remetido ao canal do YouTube, onde o assunto é tratado por meio de outras linguagens e multimodalidades, o vídeo digital.

**Imagem 3** – Captura de tela da tela do YouTube feita pelo pesquisador.



**Fonte:** Barreto (2024).

As semioses que compõem a multimodalidade dos episódios circulares no canal [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo), trata-se da dúvida cruel: Onde no mundo ficam guardados os meus e-mails?

O vídeo é linguisticamente estruturado no repertório e na sintaxe da tecnologia. Isto é, o narrador, utilizando-se do modo semiótico oralidade, apropria-se de expressões típicas do meio tecnológico, a exemplo: virtual, sobe vídeo, data centers, servidores, gigas bytes, etc. e dialoga com a audiência. Ao tempo em que ilustrações são desenhadas e coloridas por uma caneta específica para atividades digitais na tela.

O vídeo tem 2 minutos e 31 segundos de duração e nesse período, uma imagem multimodal abre a narrativa. Para tal fim, convergem distintos modos semióticos. Ícones são desenhando na tela do computador, envelopes – signos do e-mail com asas flutuam na tela. Em plano off, há um enunciador digital cuja narração é acompanhado por uma legenda que surge na tela, fazendo a explicação da pergunta, a qual é feita por outra voz; enunciadora digital feminina.

Nesse contexto, evidencia-se o corpus em estudo pode ser posicionado na tecnodiscursividade (Paveau, 2021), considerando que as “mensagens não verbais *correntes nos textos* são formuladas pelos atores/autores usando imagens *comuns ao repertório imagético do ambiente digital*” (Paveau, 2021, p. 95). (grifos nossos).

O poder semiótico das imagens no ambiente *on-line* – [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo) – atrai a atenção do leitor por meio da retórica dos apresentadores, uma vez que, ambos dominam diferentes modos técnicos e semióticos da comunicação digital.

Paveau (2021) corrobora conosco afirmando: “*On-line*, o detentor do poder discursivo é aquele que detém o saber-fazer tecnológico, informático e digital, as práticas de publicação, de difusão, de indexação e de compartilhamento. [...] o locutor digital desloca a relação de poder tradicional, dominando os efeitos tecnoprogrmáticos dos discursos digitais” (Paveau, 2021, p. 71).

Diante disso, consideramos que os *shorts* vídeos de *Dúvida cruel* (2015) publicados no canal [www.youtube.com/@manualdomundo](http://www.youtube.com/@manualdomundo) são enunciados digitais nativos (Paveau, 2021), visto que a eles são agregadas

manipulações, saber: a imagem, o som, o gráfico, o desenho em movimento. O verbal e o não-verbal compõem a paisagem semiótica compartilhado em sentidos e significados da rede. A imagem como forma de comunicação é uma ferramenta influente na sociedade das imagens, alterando significativamente o comportamento dos usuários/leitores.

### Considerações

Neste estudo buscamos mostrar como o processo composicional de uma imagem-texto possibilita o uso ético e responsável da linguagem sociosemiótica em um ambiente digital e, posteriormente, no suporte impresso, ambos visualmente focado na comunicação. Por outra parte, é crucial, por isso, impulsionar o letramento multissemiótico entre os usuários-leitores de textos multimodais.

Afirmamos, portanto, que os produtores dos modos semióticos em questão atuaram de maneira estética e pedagógica para assegurar o engajamento do usuário-leitor na compreensão do conteúdo compartilhado: analógico – livro – e, digital – shorts vídeos, no canal do YouTube, nos quais, conhecimentos autênticos e referendados nos princípios empíricos da ciência fizeram sentidos através da composição e da transposição de modos semióticos; vídeos para livro, ambos discursos compósitos e abertos a transposições semióticas.

### Referências

BUCCI, Eugênio. *A superindústria do imaginário: como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

DIAS, R., OLIVEIRA, e T. L. M. de. *Multimodalidade ontem e hoje nas homepages do Yahoo: trilhando uma análise diacrônica de textos multimodais*. Em *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*, por J. B. et al. (Orgs.) CANI, 79-108. Campinas: Pontes Editores, 2016.

GALVÃO, Sheila Vieira dos Santos, e Robson Santos de OLIVEIRA. *Aspectos multimodais na escrita dos Youtubers: das telas dos smartphones ao suporte impresso*. Em *Multimodalidade e tecnologias no ensino: abordagem práticas nas aulas de língua portuguesa*, por Robson Santos de (org.) OLIVEIRA, 137-151. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

GUALBERTO, Clarice., e Sônia PIMENTA. *Representações do feminino em protagonistas da Disney sob uma ótica multimodal a partir da Semiótica Social*. Em *Semiótica social, Multimodalidade, análise, discurso*, por Clarice. GUALBERTO e Sônia (org.) PIMENTA, 15-68. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

PAVEAU, Marrie-Anne. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas*. Capinas: Pontes, 2021.

PIMENTA, S.M.O. *A Semiótica Social e a Semiótica do Discurso de Kress*. Em *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*, por C. MAGALHÃES, 185-206. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, 2001.

*Multimodalidade e semiótica social: a construção de sentidos em práticas discursivas*. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502017000200267&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502017000200267&lng=en&nrm=iso&tlng=pt).

*Multimodalidade e semiótica social: um olhar sobre a comunicação visual*. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CS/article/view/7803/6997>.

*Semiótica Social: Uma abordagem multimodal*. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092014000300004](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092014000300004).



## AS PRÁTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO COMO ATO POLÍTICO

Jailson Alcântara Xavier<sup>1</sup>

Maria de Fátima Berenice da Cruz<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta um estudo epistemológico sobre quatro tipos de letramentos. Discorre sobre três autoras que discutem a possibilidade de inovação metodológica de práticas de leitura em sala de aula, objetivando uma geração com maior emancipação político-leitora; e, apresenta uma proposta de ensino de leitura literária para o Ensino Fundamental II, anos finais. Em vista disso, seu objetivo principal é avaliar estratégias metodológicas que auxiliem, cooperem para o ensino e aprendizado da leitura e para o desenvolvimento do letramento literário, embasado nas obras: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, (Street, 2014); *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*, (Kleiman, 2012); *Letramento literário: teoria e prática*, (Cosson, 2006); *Literatura literária na escola: desafios e perspectiva de um leitor*, (Cruz, 2012); *Estratégias de leituras*, (Solé, 1998) e *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, (Lerner, 2002).

**Palavras-chave:** Leitura literária. Práticas de Leitura. Sala de aula.

## READING AND LITERACY PRACTICES AS A POLITICAL ACT

**Abstract:** This article presents an epistemological study on four types of literacy. It discusses three authors who discuss the possibility of methodological innovation in reading practices in the classroom, aiming for a generation with greater political and reading emancipation; and it presents a proposal for teaching literary reading in the final years of elementary school. In view of this, your goal is to evaluate methodological strategies that help and cooperate with the teaching and learning of reading and the development of literary literacy, based on the works: *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, (Street, 2014); *The meanings of literacy: a perspective on the social practice of writing*, (Kleiman, 2012); *Literary literacy: theory and practice*, (Cosson, 2006); *Literary literature at school: challenges and a reader's perspective*, (Cruz, 2012); *Reading strategies*, (Solé, 1998) and *Reading and writing at school: the real, the possible and the necessary*, (Lerner, 2002).

**Keywords:** Literary reading. Reading Practices. Classroom.

---

1. Graduado em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Linguística, Literatura e Artes.

2. Profa. da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL.

## Introdução

A leitura, assim como a escrita, é considerada uma prática social essencial para a promoção do desenvolvimento da cognição e do intelecto humano, por meio da aquisição de conhecimentos externos e da autoformação interna, fruto da capacidade criativa; visto que ao lermos, aguçamos nossa capacidade de raciocínio, oratória, interpretação, comunicação, imaginação, criatividade e senso crítico. Além de aumentar a grade vocabular, os conhecimentos gerais, e de nos manter conectados e informados acerca de diversos temas que norteiam o mundo e principalmente a sociedade brasileira. Fator imprescindível para nossa participação e interação no contexto histórico, social, literário e político do nosso país.

Contudo, não basta apenas ler por ler, ou decodificar os códigos linguísticos, mas, sobretudo, compreender e interpretar o que se ler. Por isso, o entendimento sobre as práticas de letramento é essencial para atenuação desse problema concernente à leitura, a partir do desencadeamento de novas estratégias para ensiná-la. Visto que o desempenho no ato de ler tem sido um aspecto desafiador para a nossa sala de aula atualmente, haja vista a dificuldade leitora e a representatividade dos nossos alunos em avaliações de longa escala, principalmente quando comparados seus resultados com as avaliações internacionais. Mesmo esse não sendo um dos maiores e principais problemas, mas um dos efeitos da quase inexistente presença da leitura literária em nossas escolas.

Assim, levando-se em conta essa problemática e as deficiências por parte dos alunos, o presente artigo versa sobre práticas metodológicas de ensino que deem melhores condições ao aprendizado e à prática da leitura literária, tendo em vista os desafios enfrentados por nós professores na formação de leitores.

Por isso, neste artigo, é traçado um estudo sobre quatro tipos de letramentos a partir da análise de autoras que discutem a possibilidade de inovação metodológica das práticas de leitura no ambiente escolar e, por consequência, o artigo apresenta uma proposta de leitura literária que tem como base a visão humanista, que possibilita uma melhor escolarização do texto. Dada a necessidade de enxergarmos e ensinar esta prática a partir

do prisma extraescolar, que vise reconhecer e dispor dos conhecimentos historicamente construídos, e sobre aqueles que se irá produzir no e para o mundo. Em consonância, obviamente, com a diversidade de saberes e vivências culturais, sociais, políticas e digitais dos alunos, para que, assim, seja possível incluí-los verdadeiramente no processo de ensino da leitura. Atentando-se para o diálogo entre o leitor, texto e contexto, e para o universo plurissignificativo, subjetivo, variável e complexo que o texto dispõe.

## **1. Estudo epistemológico sobre os conceitos de letramentos**

Os letramentos cada vez mais ocupam um lugar de extrema relevância no âmbito educacional da sociedade brasileira, visto que, imprescindivelmente, percebe-se a necessidade de as práticas educativas estarem conectadas com a realidade social dos estudantes, que não somente precisam ser alfabetizados, mas, também, levados a exercerem um posicionamento autônomo, analítico e crítico em meio à sociedade, por meio do exercício e competência do ato de ler e escrever. Sem, obviamente, negar ou se esquivar das ideologias sociais existentes e particulares que cada indivíduo ou grupo detém, e da capacidade de interação interdiscursiva e reflexiva do próprio sujeito, visto que este é um dos principais objetivos do próprio letramento em suas variadas vertentes, por se tratar, segundo Kleiman (2012, p. 11), de “[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Com exceção do chamado “letramento autônomo”.

Diante disso, nesta seção serão meticulosamente apresentados os conceitos de quatro tipos de letramentos que também fazem parte dos estudos educacionais da leitura, e que, indubitavelmente, são imprescindíveis para o ensino desta competência.

### **1.1. Letramento autônomo**

É considerado tanto por Kleiman (2012) como Street (2014) um modelo estático, isento e “equivocado” que vai na contramão do

modelo ideológico, posto que tem unicamente como foco as propensas habilidades individuais do indivíduo e seu desenvolvimento, e não as múltiplas práticas sociais gerais e específicas que o envolvem e formam, que poderiam contribuir para sua constituição sociocognitiva. Motivo pelo qual Street, pensando nessa problemática e na falta de atenção das políticas educacionais e curriculares, sobre à complexidade da relação entre o aluno, o ambiente escolar e os contextos sociais, qualifica, em outras palavras, o letramento autônomo, como um aglomerado de atividades técnicas, relacionadas puramente ao exercício da leitura e da escrita, sem intrínseca relação com os acontecimentos exteriores que corroboram para seu ensino e para as aprendizagens dos alunos, suas funções e relações extraescolares.

Portanto, tal noção foge da proposta do autor, por não ressaltar a gama de significações que o sujeito traz em seu esboço e as relações que se pode construir ou contribuir para a formação leitora desse mesmo sujeito, através da ação da escola e do professor em relacionar os conhecimentos externos ao seu currículo e plano de aula. Em prol da valorização das modalidades sociais plurais e ideológicas, e dos fatores culturais, para o desenvolvimento do aluno como cidadão consciente em meio à sociedade, capaz de não somente dominar a prática leitora, em seu sentido restrito, mas de se utilizar dessa ferramenta como meio de interação e decifração social.

Contudo, contrariamente ao que o autor espera e expõe em seu livro – sobre a necessidade de a escola atentar-se para os letramentos, realidades, culturas, conhecimentos e experiências múltiplas dos seus alunos – tal instituição ainda se concentra no ato de ensinar a leitura, principalmente a literária, e outras habilidades, com base simplesmente nas concepções metodológicas que o letramento autônomo (no sentido engessado e mecânico de ser) atribui como significativa. A exemplo do que menciona Kleiman (2012, p. 20), quando afirma que:

[...] a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, pratica social, mas com apenas [...] a alfabetização, [...] processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), [...] geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.

Nesse sentido, percebe-se que esta instituição, como lugar medular e responsável pelo exercício e estudo dos diversos tipos de letramentos, ainda não cumpre seu papel de pluralidade e inclusão, isto é, de dispor das variadas vertentes deste campo do conhecimento, para valorizar a diversidade de saberes e avançar na melhor forma possível de exercer metodologias de ensino mais conectadas com o meio social dos alunos, a fim de que as práticas pedagógicas não apenas se concentrem nos modelos de letramentos que são relativos ao âmbito escolar, mas também nos que são externos a ele.

Dessa forma, diferentemente do letramento ideológico, o letramento autônomo diz respeito ao ensino-aprendizagem sistemático, seco e vazio do ato de ler e escrever, por parte do indivíduo, apenas para ser “aceito” ou “inserido” à sociedade, ou para ascender economicamente, sem verdadeiramente haver a atribuição de sentidos por parte do professor e do aluno sobre aquilo que está sendo ensinado ou aprendido, ou mesmo, para que está sendo ensinado e apreendido, ou ainda, quais as contribuições pessoais e sociais tais habilidades terão no presente e futuro, para possíveis escolhas alinhadas com o exercício da cidadania.

Diante disso, compreende-se que não dar para continuarmos ignorando as múltiplas realidades que nos atravessam como professores, e que atravessam nossos alunos, pois é impossível despirmo-nos completamente das influências sociais, políticas, familiares, religiosas, tecnológicas, etc., que nos constituem como sujeitos, como pressupõe o letramento autônomo ser possível.

## 1.2. Letramento crítico

O letramento crítico nasce do entendimento de que o aluno não devia mais ocupar um lugar de neutralidade e parcialidade nos debates, abster-se da sua essência como sujeito e esvair-se de todas as influências, informações, conhecimentos, sentimentos, problemas, dúvidas e tudo mais que lhe constituía e constitui como cidadão imerso na sociedade.

Surge justamente para desenvolver um senso de emancipação e autonomia por parte do aluno, no sentido de “pensar com sua própria cabeça” e ser capaz de tomar suas próprias decisões a partir de seus próprios

critérios; visto que tal concepção está intrinsecamente ligada ao ato de posicionar-se criticamente frente aos discursos, ações, ideologias e, principalmente, frente às leituras e saberes presentes no texto, seja ele literário ou não. Haja vista que todo texto é ideológico e traz em si uma gama de representações sociais, que mostra que nenhuma interpretação pode ser completamente isenta ou neutra, pois ao analisarmos o texto fazemos ilações e relações quase que instantâneas com o nosso contexto social, econômico, político e cultural, no qual estamos inseridos, e, por isso, não se deve negar também tal ação ao aluno. Uma vez que, para Street (2014), as práticas letradas não devem estar desassociadas da vida diária das pessoas, mas voltadas para a necessidade de as pessoas desenvolverem pensamentos críticos e não reprodutivos.

Ademais, em relação ao que salienta Street, Paulo Freire (*apud* Kleiman, 2012, p. 47) afirma que quando o professor, “[...] possibilita uma leitura crítica da realidade, a constitui como importante instrumento de resgate da cidadania que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”. Na medida em que contribui com a transformação e participação ativa e consciente do indivíduo na escola e na sociedade, por meio do domínio e capacidade do exercício da leitura, correlacionada, obviamente, às práticas sociais e discursivas. Já que para Kleiman (2012, p. 53) é a partir desse entendimento que se consegue compreender que “o ensino instrumental da leitura deixa de ser meramente funcional para se tornar um instrumento crítico que poderia [ou poderá] levar à transformação do discurso”, presente nos textos e em qualquer instância social.

Desse modo, o letramento crítico leva o professor a entender que o aluno não pode mais ser passivo frente aos múltiplos discursos sociais entranhados de sentidos impressos pelos seus anunciadores, independentemente do meio ao qual seja proferido ou vinculado. Este modelo permite que o sujeito se posicione frente às leituras literárias e não literárias, realizadas em sala de aula; reflita sobre os modos e estratégias de produção e interpretação textual, correlacionados aos gêneros textuais presentes na língua portuguesa; compreenda a língua como um instrumento do discurso e de poder, concebendo-a como uma ferramenta social de

construção de sentidos; pondere sobre a variedade linguística e cultural em diferentes contextos da sociedade; coopere com as práticas educacionais no tocante à consideração das diferentes perspectivas socioculturais e de ensino-aprendizagem no ambiente escolar; leve em consideração as práticas de ensino que visem o desenvolvimento das práticas discursivas, políticas e dialógicas, para a construção da relação socioeducacional; torne-se um sujeito ativo na sociedade; desenvolva uma consciência crítica sobre os processos ideológicos e estruturais de poder; discuta sobre questões relacionadas às injustiças sociais e discriminações concernentes à raça, gênero, sexualidade, classe social, etc.; e problematize a limitação da sua própria linguagem, senso comum e conhecimento prévio, a fim de sobrepor e modificá-los.

Em suma, percebe-se que o letramento crítico apresenta uma gama de pretensões que só poderão ser alcançadas se a escola atribuir-se dessa função e passar a formar, verdadeiramente, alunos emancipados, a fim de que, dentre tantas outras coisas, possam se tornar leitores (no sentido amplo da palavra) críticos e ativos que vá além do processo automático da leitura e passe a raciocinar, questionar, examinar ou contestar as relações discursivas existentes nos textos e além dos textos, tecendo relações com os fatores que transcendem o campo educacional. Sem, obviamente, desrespeitar a figura do professor enquanto autoridade em sala, e seu discurso, e nem tão pouco desvalorizar a diversidade de linguagens, a diferença e a pluralidade de pensamentos e ideias, visto que a liberdade enquanto atributo deste modelo de letramento é fazer tudo no limite do respeito e da ética.

### 1.3. Letramento social

Este modelo de letramento nasceu para trazer à tona a necessidade de pensar e olhar o sujeito como um ser social imbuído de impressões, ideologias, ideias e crenças; de analisá-lo e trabalhá-lo como um todo, sem fragmentação; da necessidade de as práticas de ensino-aprendizagens estarem conectadas com os fenômenos que os constituem e fazem parte da sua realidade cotidiana, a fim de tornar as práticas educativas ou pedagógicas mais efetivas.

Do propósito de desenvolver a capacidade de ler e analisar textos multissemióticos, informações e discursos; e, da participação e contribuição que estes sujeitos, através do envolvimento com este letramento, terão e farão à sociedade em que estão inseridos, porque embora haja uma larga discussão sobre a necessidade de haver uma maior relação entre o ensino proporcionado na escola e na Universidade com a sociedade, o que percebemos é ainda uma incômoda divergência entre o que é ensinado nesses ambientes de ensino e o que é solicitado nesse tipo de letramento.

Desse modo, este modelo de letramento discorre sobre a imprescindibilidade do intercâmbio entre as políticas curriculares e pedagógicas com as esferas sociais, em que as habilidades como a leitura e a escrita sejam trabalhadas sob uma perspectiva semântica, socioeducacional e transcultural, que leve o aluno tanto à aprendizagem e exercício dessas habilidades, como ao seu uso social. Pois, segundo Kleiman (2014, p. 53), “somente quando essa prática discursiva for adotada é que poderemos [verdadeiramente] pensar na construção de contextos de aprendizagens”.

Contudo, não se deve negar que já houve (e ainda há) uma visível evolução no tocante aos níveis dos estudos sobre o(s) letramento(s), no que corresponde ao aspecto social, dado que houve investigações específicas frente a variedade de áreas do conhecimento analisadas, que levaram a uma observação mais centrada das competências sociais, intercalada, evidentemente, ao ensino. Já que desde o século XVI, tais estudos se propuseram examinar a expansão dos usos da escrita, como um dos campos de análise, a fim de observar por meio dela uma série de fatores, como:

[...] a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho indústrias, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante da linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (Kleiman, 2012, p. 16).

Fatores que mostram que a relação entre o(s) letramento(s) e as práticas sociais têm que ser o objetivo fulcral esperado, haja vista que estamos tratando das abordagens de ensino correlacionadas a esses aspectos. Por

esse motivo, é importante entender que no letramento social considera-se que o aluno já possui uma gama de conhecimentos antes de passar pela escolarização, e que tais conhecimentos não devem ser ignorados; que as práticas de leituras e escritas precisam ser entendidas como ferramentas também sociais; que as habilidades discursivas e linguísticas precisam ser priorizadas conforme o contexto em que os indivíduos fazem parte; que o uso efetivo do ato de ler e escrever tem implicações reais no meio social; que o letramento muda de sentido a depender do ambiente ao qual é analisado, moldando-se consoante o contexto no qual está situado o indivíduo; sendo uma ferramenta de atendimento às necessidades sociais e educacionais; e incentiva uma visão mais extensa sobre o mundo.

Dessa forma, segundo Kleiman (2012, p. 18-19), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais [...]”. E como tal, carrega consigo uma variedade de representações que contribuem para um ensino mais inclusivo e significativo.

#### **1.4. Letramento literário**

Em decorrência da necessidade de uma nova percepção de ensino da leitura literária em sala de aula; da inovação das intrigantes aulas enfa-donhas, pelas quais tal habilidade era (e é) trabalhada; e das vultosas questões levantadas por muitos educadores a respeito da melhor forma de ensiná-la, dada a maneira mecânica pela qual as práticas de leitura eram e são desenvolvidas. O letramento literário surgiu para mostrar um novo modo de se pensar e trabalhar este assunto. Pelo fato de tal vertente consistir na construção da relação entre o texto literário e o contexto social que o aluno está envolvido, por meio da correspondência das informações contidas nos textos e as vivências, sentimentos, conhecimentos e culturas do indivíduo que o lê. Ou seja, trata-se de um estudo focado e voltado para a leitura e análise do texto literário sob uma perspectiva de prestígio, que englobe o sujeito como um todo e que preze, também, o sentido, a poeticidade e a intertextualidade, a fim de constituir relações que una a ficção às realidades experimentadas pelo próprio sujeito. Pois, uma vez que é feita essa interação entre o texto e as realidades do aluno, melhor se torna seu processo prático de aprendizado e exercício da leitura e o prazer no ato de ler.

Por esse motivo, Cruz (2012) dispõe de algumas ações comunicativas que contribuem com a prática leitora do texto literário na escola, que em relação com as experiências vividas pelos alunos, torna-se possível o sujeito leitor apropriar-se prazerosamente da leitura, pois entende que a “escolarização do texto literário é uma realidade da qual não podemos fugir” (p. 157), apesar da dualidade de opiniões existentes sobre o assunto.

Assim, diante da realidade tecnológica, a autora nos aconselha repensar o papel da escola e dos modos operantes tradicionais de aprendizagem e avaliação. Motivo pelo qual esboça um novo entendimento teórico acerca das competências que podem ser desenvolvidas pelo sujeito no ato da leitura literária. Assim como, salienta que a ação leitora tem que ser um processo que expresse continuidade. E para isso, torna-se imprescindível a promoção de atividades de leitura que deem ao aluno a possibilidade de ter mais criticidade e altivez, visto que isso, entre outras coisas, possibilita o “aprofundamento do seu conhecimento sobre a realidade que o cerca, além de proporcionar um olhar mais acurado sobre os problemas e desafios encontrados em sua realidade social” (p. 158).

Defende que “o encontro do leitor com o texto literário não se limita apenas a uma análise estrutural do texto escolarizado” (p. 159), mas à produção de competências comunicativas próprias do leitor e texto, independentes da ação pedagógica do professor, as quais chamam de Introspecção, Imagem visita e Interlocação, que transparece no leitor a carência de localizar fatores impressos no texto e coaduná-los com seus objetivos.

Desse modo, traz esta proposta de discussão sobre a apropriação do texto literário, visando que ela seja apresentada e discutida com os alunos antes de iniciar uma atividade de leitura, para que os alunos compreendam que a leitura de um texto literário ou não literário só se realiza, em sua plenitude, a partir do momento que o leitor internaliza, imagina e dialoga com o texto, de maneira profunda e em plena simbiose. Sendo que para isso, também se faz necessário que os professores se entendam como “promotores” da leitura escolarizada, e não como criadores de regras fixas para o seu ensino. Por isso, a necessidade de as políticas educacionais abordadas nas escolas estejam atentas para esse fator, para a complexidade resultante da relação entre diferentes contextos sociais e escolares, e para o entendimento de que a leitura

literária não deve ser genérica e desprendida de significados, sejam eles poéticos, sociais, culturais, estéticos, ideológicos, políticos, líricos, satíricos, etc.

Nesse contexto, Cosson (2006) evidencia que o texto literário é constituído por uma série de representações que são particulares a quem o experimenta, mas, ao mesmo tempo, coletivas. Uma vez que a literatura:

[...] nos diz o que somos e nos incentiva a desejar 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 renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2006, p. 17).

Assim como nos mostra que este campo do conhecimento é imprescindível para a formação do aluno,

[...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização[...] (Cosson, 2006, p. 17).

O que mostra que ainda perdura um “ensino” engessado que, na maioria das vezes, preocupa-se mais com as informações sobre os movimentos literários, do que, propriamente, com a leitura da obra. Ou seja, o foco ainda acaba sendo o ensino bancário e/ou o letramento autônomo, do que o desenvolvimento humano, social, sentimental e cognitivo do aluno. De modo que são raras as oportunidades de leitura de um texto integral que estimule a criatividade, o debate, a intertextualidade e o senso crítico.

## **2. Abordagens teórico-discursivas sobre práticas de leitura para sala de aula**

Nesta seção é realizado um estudo sobre os livros de três autoras (Lerner, Solé e Cruz) que discutem o ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula, e as possíveis mudanças que devem ser desempenhadas no seio escolar e nas políticas públicas educacionais, a fim de aclarar os problemas, suas causas e os desafios que permeiam esta prática, assim como, elucidar novas perspectivas e estratégias inovadoras embasadas no caráter humano e social.

## 2.1. Ler e escrever na escola na visão de Délia Lerner

Como é perceptível, a autora, de modo geral, traça uma ampla discussão que parte desde a observância do ensino cotidiano e real da leitura e da escrita realizado em sala de aula; passa pelas análises das dificuldades enfrentadas pela escola e professores; pela necessidade de transcendência escolar dessas duas funções, por meio da relação social que as perpassam, com foco na mudança genuína e não compartimentada do sentido conceitual, procedimental e atitudinal do ensino da prática leitora e escrita, por intermédio de proposições de estratégias para transformar a realidade educacional, apresentando aos educadores meios que os ajudem a formar leitores e escritores assíduos, aprazerados e críticos, capazes de criar novas possibilidades, depreender as entrelinhas do discurso e de ter posicionamentos autônomos frente aos diferentes pontos de vistas disseminados.

Dito isto, para analisarmos o que a autora diz ser o real o possível e o necessário fazer na escola para tornar mais eficaz o ensino-aprendizagem da leitura, para então criar o que denomina de “comunidade de leitores [...]”, faz-se necessário, primeiramente, informar sua compreensão a respeito da dificuldade e desafio inerente ao exercício dessa prática. Que se define em incorporar todos os alunos à cultura da leitura e fazer com que todos eles, assim como os que já saíram da escola, participem dessa “comunidade”. Motivo pelo qual busca redefinir o sentido dessa prática, e demonstrar um novo significado que se pode atribuir a ela.

Diante disso, quando a autora fala do real, refere-se ao estado em que está situada a escola, no que corresponde, lamentavelmente, às deficiências e problemas que diz respeito, especificamente, ao ensino da leitura, sem, obviamente, negligenciar os inúmeros outros problemas de importância igual, que contribuem, também, para os percalços que englobam a instituição e as práticas didáticas desse objeto de ensino e de outros.

Assim, “o real é que levar à prática o necessário é uma tarefa difícil para a escola” (p. 18), pois que antes de formular soluções, antes de desdobrar o possível, é preciso analisar as dificuldades para se entender o que é possível fazer para se chegar ao necessário, que a escola e os alunos precisam. Essas dificuldades se dão justamente porque, segundo Lerner (2002, p. 18):

A escolarização das práticas de leitura e de escrita apresentam problemas árdios; os propósitos que se perseguem na escola ao ler e escrever são diferentes dos que orientam a leitura e a escrita fora dela; a inevitável distribuição dos conteúdos no tempo pode levar a parcelar o objeto de ensino; a necessidade institucional de controlar a aprendizagem a pôr em primeiro plano somente os aspectos mais acessíveis à avaliação; a maneira como se distribuem os direitos e obrigações entre o professor e os alunos determina quais são os conhecimentos estratégicos que as crianças [alunos] têm ou não têm oportunidade de exercer e, portanto, quais poderão ou não poderão aprender.

De igual modo, sinaliza a falta de tempo e de continuidade como um dos problemas cruciais no desenvolvimento da prática leitora, o controle exacerbado, a falta de objetivos, o falso pensamento de que só o professor tem que estabelecer uma interpretação única sobre o texto, e o uso da leitura como ferramenta de avaliação e mediação de outros conteúdos de ensino, a exemplo dos exercícios gramaticais e de escrita.

Assim sendo, o real se define em trabalhar as deficiências existentes, a fim de enfrentar as dificuldades, realizando o possível, para assim criar novas propostas. Não se conformando ou se acomodando com os problemas. Enquanto o possível é fazer, mesmo diante das deficiências, o que se pode ser feito para proporcionar o máximo possível de qualidade no aprendizado.

O possível é se utilizar dos cacos, reaproveitá-los e fazer deles algo utilizável. É esforçar-se para proporcionar o melhor aos alunos, mesmo com as deficiências diversas.

O possível é fazer o esforço de reconciliar as necessidades inerentes à instituição escolar com o propósito escolar de formar leitores e escritores, o possível é gerar condições didáticas que permitam pôr em cena – apesar das dificuldades e contando com elas – uma versão escolar da leitura e da escrita mais próxima da versão social (não escolar) dessas práticas (Lerner, 2002, p. 21).

Dessa forma, Lerner estabelece algumas possíveis ações a serem realizadas em sala de aula, no que concerne à leitura, que resumidamente consiste em fazer análises antecipadas sobre o sentido do texto a ser lido, recorrendo à informações visuais; observar e discutir diversas interpretações acerca de um mesmo material; tecer comentários sobre o texto que leu e compará-lo com outras obras da mesma autoria ou de outros autores; recomendar livros; comparar e contrastar informações provenientes de di-

ferentes fontes sobre um tema de interesse geral ou específico; compartilhar leituras; desafiar-se ler textos complexos e escrever informações para mais adiante recorrê-las e utilizá-las; e articular os propósitos didáticos-pedagógicos por meio de mediação, visando interesses comunicativos que apresentem sentidos atuais para os estudantes.

Entretanto, como é possível, diante do real, fazer o necessário para melhorar? Se já é difícil fazer o possível diante das adversidades, o necessário torna-se mais difícil ainda, pois exige vontade, inconformidade, esforço e criatividade para então fazer a mudança, e a mudança traz consigo pontos de tensões entre a rotina e o novo, que se dá através do receio em deixar o tradicional e inovar, já que inovar requer esforço.

Em face disso, a autora também especifica algumas ações necessárias e importantes para auxiliar no ensino da leitura, como: converter o ambiente escolar em uma “comunidade de leitores [...]” capazes de se utilizarem dos textos lidos e escritos para trazer luz aos seus problemas externos e internos, por meio de informações que os ajudem a resolver ou compreender com mais clareza algum fator social e se posicionar por intermédio de argumentos, a fim de rebater questões que considerem intrigantes, perigosas ou injustas.

Outra ação importante é fazer da escola um ambiente onde esta prática seja um instrumento essencial e poderoso, que os permitam corroborar para a transformação social, atribuindo novos sentidos à sua aprendizagem; pensar a leitura como um direito indispensável a todo indivíduo; inserir modificações no currículo escolar e na organização institucional; desenvolver conscientização no que se refere à opinião pública; desenvolver pesquisas que auxiliem no aperfeiçoamento da didática dessa habilidade; remodelar as bases da formação do professor; aperfeiçoar a conjuntura do currículo escolar, estabelecendo o ensino contínuo da leitura e enxergando-a como um instrumento de construção de sentido e significado; realizar trabalhos em grupos e incentivar discussões; formar leitores desejosos, ativos e críticos; e, embasar as propostas de ensino nas “contribuições das crenças da linguagem e nas da psicologia [...]” (p. 41).

Dessa maneira, “analisar e enfrentar o real é muito duro, mas é imprescindível quando se assumiu a decisão de fazer tudo o que é possível

para alcançar o necessário” (p. 24). E o necessário é, dentre outras coisas, entendermos que mais do que novas estratégias de leitura, necessita-se de vontade de mudança do professor e aluno, em fazer da sala de aula um ambiente sociocultural, que represente e discuta todas as esferas e problemas da sociedade, de modo inclusivo e plural.

## 2.2. Estratégias de leitura na perspectiva de Isabel Solé

Pensando na forma como a leitura é vista e ensinada na escola, a autora dispõe de algumas estratégias e orientações que objetivam ajudar os professores e profissionais da educação a mediar e lidar melhor com a prática de ensino da leitura em sala de aula, para que propiciem aos seus alunos um melhor aprendizado, interpretação e entendimento dos textos escritos, de maneira eficiente e inequívoca, mesmo reconhecendo que o ensino dessa prática não se trata de uma tarefa simples. Uma vez que ainda paira na instituição escolar a “reflexão de fundo sobre os objetivos do ensino e da aprendizagem da leitura e o esforço por situá-los no contexto mais amplo das funções que a escola, na sociedade atual, deve desempenhar” (p. 14).

Explica como ensinar e como aprender a ler, enfatizando a aprendizagem da leitura como algo que necessita da intervenção e orientação explícita do responsável pelo processo, posto que o aluno depende da formação, do apoio, da motivação e dos desafios propostos pelo professor para desenvolver sua capacidade leitora.

Evoca a necessidade de formar leitores ativos que processem e examinem o texto, fazendo-o mediante um objetivo que guie sua leitura e que seja previamente estabelecido pelo professor ou pelo próprio sujeito, para alcançar determinada finalidade ou finalidades de interesse pessoal ou não. E esse leque de finalidades faz com que o leitor consiga se situar dentro do texto e estabeleça sentido ao que está executando.

Trata-se apenas de fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos do ensino: mostrar como um especialista os maneja, planejar situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente este manejo e ajudá-lo para que, partindo de onde se encontra, possa ir sempre um pouco além, no sentido do domínio autônomo (Solé, 1998, p. 230).

Salienta a necessidade de o professor possuir uma base teórica e prática sobre a leitura, e que compreenda que a ação do leitor, ao estabelecer sua interpretação através do texto, não é fruto exclusivamente da capacidade de decodificação, mas numa relação polissêmica de uma série de fatores. Porque “ler não é decodificar, mas para ler é preciso decodificar” (p. 71), e “decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos [...] que os representam” (p. 71). Pois, segundo Solé, esse modelo interativo não se detém apenas ao texto, ao sujeito e a relação que se pode construir entre ambos, embora seja um fator indispensável e preferível. Mas, também, aos elementos textuais usados para chamar a atenção do leitor ou para evidenciar determinada informação, como “título, subtítulo, negrito, itálico, esquema, [pontuação] [...]”, que podem ser usados pelo leitor como meio de compreender o que está lendo e, também, dominar os recursos linguísticos e gráficos que compõem a nossa língua.

Mostra a importância de entender que ainda que o professor estabeleça uma compreensão prévia sobre o que o texto expressa, e sobre aquilo que se espera que o aluno aborde, jamais pode criar barreiras que impeça que o aluno avance e expresse suas ideias sobre o que entendeu ou interpretou. Segundo Solé (1998, p. 42):

[...] embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação aos primeiros.

Analisa o modo como a leitura é frequentemente realizada em sala de aula, restringindo-se em: “ler o texto e, em seguida, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos” (p. 50). Sem, todavia, avaliar verdadeiramente a evolução processual do aluno no que tange à compreensão textual e a interpretação. De modo que a ideia de um leitor ativo, isto é, que “atribui significado àquilo que está escrito[...]” (p. 51), mediante relação com os conhecimentos prévios e bagagem experiencial, acaba sendo inviabilizada, pois, um leitor ativo deve assumir o controle da leitura, entrar em alerta quando não entende a mensagem, ver e atribuir sentido ao que está lendo, ter autonomia, esforçar-se cognitivamente

te para entender enunciados mais difíceis, discernir o essencial do acessório, deduzir, inferir, questionar e processar a informação que lê, relacionando-a com a que já possuía e modificando-a de acordo com sua finalidade.

### **2.3. Leitura literária escolarizada: um desafio em Cruz**

A partir de sua experiência como professora e dos estudos realizados, a autora evidencia uma nova alternativa de ensino do texto literário, que busca despertar o prazer pela leitura a partir de uma visão humanizadora que se baseia na valorização do aluno, no seu conhecimento prévio e na sua relação entre o texto e o contexto que o permeiam, sem o engessamento das práticas didáticas tradicionais realizadas nas escolas. De modo a tecer críticas ao sistema de ensino neoliberal e ressaltar a formação de leitores ativos e críticos, por enxergar o espaço de aula literária como um espaço de compartilhamento de experiências, de transformação e amadurecimento do sujeito leitor. Pois entente que a escola tem cometido um erro no que consiste à falta de importância da literatura e ao ensinamento da leitura de forma mecânica, que promove no aprendiz a aquisição do código e a função referencial, mas não estimula a assiduidade, a compreensão do texto e a função poética nele presente.

Por esse motivo, traça uma discussão que analisa os efeitos do neoliberalismo na educação brasileira, especificamente na aprendizagem da leitura, e os impactos que essa ideologia política, social e econômica acomete sobre esta prática. Visto que, com a ascensão do neoliberalismo, a instituição escolar deixou de se debruçar sobre os “problemas coletivos” da sociedade e foi sendo influenciada por políticas educacionais mercantilistas que têm como objetivo o individualismo, a mercantilização e a despoliticização do sujeito e do ensino, por desconsiderar, infelizmente, fatores inerentes à pessoa humana e seu caráter público. Pois, embora “a escola tenha responsabilidade de formar cidadãos que serão absorvidos pelo mercado de trabalho, [...] não se pode violentar o processo de ensino e aprendizagem em nome do imediatismo econômico que a política do mercado mundial exige” (p. 50).

Dessa forma, é imprescindível, para Cruz, que a escola retome a essência humanística e o entendimento que a educação é um direito e não uma mercadoria a ser adquirida; que os professores reafirmem a necessidade de as escolas incentivarem a prática da leitura literária, como instrumento que instiga o prazer e a autopercepção do sujeito como ser constituído por múltiplos fatores sociais e pessoais que são representados no texto, a partir da sua interação com a obra; mostre a necessidade de se pensar urgentemente na mudança da cultura escolar, redirecionando-a para a apropriação de uma política educacional que preze a leitura e mantenha o professor comprometido com a transformação do seu modo de ensiná-la; que os professores despertem e elucidem novas práticas leitoras, apropriando-se do contexto em que os alunos estão, a fim de, a partir disso, refletir sobre novas propostas que instigue a intelectualidade e a emancipação do aluno.

Assim, a autora entende que para constituir um sujeito leitor ativo e crítico, fazem-se necessárias mudanças atitudinais no seio escolar e, portanto, torna-se:

[...] preciso restituir ao educando o direito de voz. É a partir deste pressuposto que o aluno encontrará na escola o ambiente propício para reconstruir a sua criticidade, pois se ele é um sujeito que vive numa cultura globalizada, resta-lhe inserir-se nesta nova aldeia. E estar nessa aldeia não é simplesmente conhecer o novo sistema de informação, mas estar criticamente nele (Cruz, 2012, p. 116).

Por causa disso, salienta a necessidade de pensar a educação sob o prisma da sensibilidade social e pedagógica, em que o prazer esteja no cerne dos objetivos, pois dessa forma estará abrindo margem para que o indivíduo possa interagir. Para isso,

[...] é necessário instituímos a cultura do inacabamento, que envolve entendimento de quem nós somos; autoconfiança para criar e recriar; sensibilidade para entender os limites do outro; inteligência para pensar novas alternativas de reencantamento da escola e senso de justiça para promover um ambiente escolar harmônico. Com este perfil a escola poderá ser capaz de transformar o grupo de trabalho em uma equipe coesa através do apaziguamento dos conflitos, negociação de problemas, confrontação de dados e resolução de problemas; ou seja, é preciso manter vivo o laço emocional que deve ligar os indivíduos ao mundo da sala de aula em seu exercício de aprender a aprender (Cruz, 2012, p. 128 - 129).

Motivo pelo qual defende que o leitor não deve se limitar apenas à análise do código e a estrutura do texto, mas assumir uma postura crítica capaz de, através do encontro com o livro, gerar competências comunicativas essenciais, quais são: Introspecção (quando “o leitor ao tomar posse do texto literário, absorve o contexto escrito, cria empatia e se enxerga nele”); Imagem visiva (quando “a absorção do contexto literário leva o leitor a reconstruí-lo imagetivamente conforme os seus códigos culturais e todo acervo de leituras anteriormente adquirido”); e, Interlocução (que “se configura numa ação que se manifesta no instante em que o leitor a estabelece”) (p. 164). Originando o que denomina de “compreensão, interpretação e nova compreensão”.

Em suma, demonstra uma nova perspectiva de abordagem do texto literário na escola, que contempla com mais amplitude os aspectos humanos que orbitam a prática leitora, sem querer, obviamente, estabelecer nenhum reducionismo sobre o ensino.

### **3. Proposta de ensino da leitura literária para o Ensino Fundamental anos finais**

De acordo com o pensamento de Cruz (2012, p. 107), os problemas no ensino da leitura literária continuará existindo mesmo com propostas inovadoras no seu processo didático, visto que “somos regidos naturalmente pelo inacabamento, e este inacabamento nos torna sujeitos desejosos de algo que definitivamente jamais alcançaremos, pois é esta busca incansável que nos dá a permanência da certeza de que continuamos vivos e ativos”; e, portanto, diante da necessidade contínua de inovar e moldar-se frente às mudanças e evoluções escolares e sociais.

Ciente disso, parto consciente de que a proposta de ensino aqui apresentada não pode ser entendida como algo pronto e acabado, ou um modelo a ser indicado, mas como algo que parte da minha procedência e do meu entendimento sobre como pode ser desenvolvida a sequência de estudo e leitura do texto literário em sala de aula, no Ensino Fundamental II, por se tratar de um período de transição e intermediação entre dois estágios (Ensino Fundamental I e Médio), onde demanda ao aluno maiores

desafios e dinamismo, por meio do aprofundamento do conhecimento e da extensão do repertório de conteúdos, que têm como foco o desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade e organização do sujeito, a fim de lhe dar condições e mecanismos para acessar informações antes não buscadas.

Dessa forma, compreendo que para se realizar uma aula lastreada no sentido, faz-se necessário planejamento, pois o ato de planejar aquilo que se espera ensinar é essencial para se desenvolver uma aula fundamentada, linear e significativa. Visto que muitos professores da educação pública não planejam suas aulas e as fazem sem saber o que de fato busca desenvolver, ou que finalidade deseja alcançar com aquilo que está sendo ensinado. Pois, se estamos tratando a leitura literária como um conteúdo de aula, e, portanto, escolarizada, é importante que, assim como os demais conteúdos, a leitura também seja trabalhada de igual forma, isto é, como conteúdo de aula que precisa de uma sequência didática especificada. O ato de planejar não pode ser entendido como um ato mecânico, de toalhamento ou enveredamento do pensamento, mas como um processo de mapear o caminho que se deve iniciar, percorrer e chegar, consciente das dificuldades, desvios de caminho que se sucederão nesse processo.

Uma leitura literária planejada e propositiva, acima de tudo, indica justificativa, objetivo(s) e finalidade a ser realizada, isto é: por que e para que trabalharei com esse texto? O que isso agregará aos meus alunos? Quais pontos pretendo suscitar em sala de aula através desse texto? Como posso fazer com que meus alunos participem com mais vigor das discussões literárias? Como aproximar o texto literário da realidade dos estudantes? Ou seja, quando paramos para planejar uma aula, tornamo-la mais completa e transparente para se ministrar e para os alunos entenderem. Sendo que para isso, o professor tem que preparar o ambiente de aula, por meio de uma conversa prévia sobre os assuntos que queira tratar; ter lido o texto antes para saber quais temáticas não devem ficar de fora da discussão e se seus objetivos serão contemplados e alcançados, ciente do tipo da turma e da relação que deseja construir entre o texto e a realidade da sala.

De igual modo, saber qual tipo de texto e gênero textual vai selecionar também é importante, pois auxiliará na compreensão futura do tex-

to, e levará o aluno a distinguir os diversos tipos de gêneros textuais e sua influência na conjuntura textual e semântica. Dado que o gênero literário está ligado a um campo situacional que expressa sentidos que contribuem para um melhor entendimento dos objetivos comunicativos, discursivos e midiático do texto. Visto que todo texto escrito tem um campo de atuação que cumpre determinada função comunicativa e social, que deriva do intuito e do objetivo da mensagem. E o professor, assim como o aluno, necessita compreender esses aspectos que constituem a materialidade e o contexto da obra, porque ler não se limita apenas ao ato, mas à percepção geral do texto. A tudo isso chamo de *ação pré-leitura*.

Assim, a Leitura literal do texto, a qual é a leitura das linhas, tem que partir desse entendimento, relacionado à compreensão inicial da mensagem. Ou seja, o leitor tem que, primeiramente, fazer a leitura literal da obra, deter-se naquilo que o texto visivelmente expressa, e compreender a mensagem do autor no texto, por meio da observação de uma série de informações que compõem a obra, como: o tipo e gênero textual, o título, (que geralmente traz a síntese do que trata o enredo), as informações literais do texto, os recursos ortográficos e linguísticos, as frases, os versos ou trechos escritos ou ditos, o vocabulário, e a(s) forma(s) que o texto está organizado.

Na leitura contextual, intertextual e dialógica, o professor precisa fazer com que o aluno considere não apenas a materialidade da obra, como antes dito, mas também levá-lo a fazer uma análise do contexto onde se situa a obra, os interesses do autor, a historicidade da obra e do autor, e seus aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos, por intermédio de uma análise extra linguística mais aprofundada, apurada e crítica, para entender melhor o texto; construir relações e comparações do texto com outros textos lidos, por meio da associação dos aspectos e fatos narrados; e, desenvolver um diálogo com sua cultura, realidade social e a temática em análise e discussão.

Por esse motivo, a escolha do texto literário e o processo de ensino deve levar em conta não só a herança cultural manifesta na obra, mas também a experiência da prática social vivida no passado e presente pelos alunos, para então ir ao encontro dos entraves a serem resolvidos e discutidos via texto. Ciente que:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário (Solé, 2014, p. 44).

Depois desse processo acima mencionado, o aluno tem que demonstrar a compreensão dos efeitos de sentido textual, que seria a compreensão final, fruto dessa interação outrora percorrida. Ou seja, qual sentido e contribuição a leitura lhe proporcionou e deixou como sujeito? E o que extraiu e internalizou como construtivo para sua vida? Haja vista que ler é construir sentidos, e, por isso, as atividades de leitura necessitam assegurar que os alunos sejam agentes ativos que precisam ir ao encontro do texto e, com resiliência e autonomia, ir construindo sentidos para si a partir de sua própria experiência como leitor; pois, cada leitor tem suas particularidades, histórias de vida e modo de exercer e entender o que ler. A partir do mesmo texto (sem, todavia, negligenciar o sentido que o constitui) pode-se tirar sentidos diferentes, por se tratar de um ato independente e particular. Isso pode acontecer por inúmeros fatores, como: maturidade cognitiva, acumulação de experiências, bagagem teórica, diferença na condição social, ideológica, cultural, econômica, etc.

Outro ponto que considero importante, ainda que suscite divergências, é que a leitura literária precisa ser avaliada como conteúdo escolar, e esse tipo de avaliação não tem nada ver com a noção de “avaliação” tácita e mecânica presente na escola, como acontece com os outros conteúdos (até porque a noção de avaliação escolar é deturpada). Mas, uma avaliação que é processual e observacional, que acontece de acordo com o crescimento evolutivo do aluno no ato de ler. Porque se estamos falando de leitura literária escolarizada, entendo que além de ler, tem-se que ter outros propósitos para além dela, no entanto, mediante ela. Ou seja, o professor precisa avaliar a leitura dos alunos para que tenha uma noção específica e ampla do estado em que se encontra o seu educando, tanto na fluência, como na interpretação e compreensão do texto. Assim, conseguirá manter uma constância no seu processo educacional. A constância é algo

fundamental no que tange à leitura, pois acaba sendo algo fragmentado na escola, ao invés de um processo frequente e contínuo no qual os alunos possam se familiarizar e então perceber que este processo é inerente ao espaço escolar e à sua formação como o aluno e cidadão.

### **Considerações Finais**

Diante de tudo que foi exposto, faz-se importante frisar que as atividades de leitura literária devem ser permanentes e constantes, para que os alunos realizem leituras, socializem suas interpretações e estabeleçam relações com outros textos lidos desde cedo, e construa aquilo que Lerner (2002) chama de “tradição” ou “cultura leitora”; pois, somente assim começaremos a construir uma sociedade que esteja sempre em contato com o livro.

Entender que a leitura é, acima de tudo, um meio de compreender, interagir e conectar-se com a sociedade. Exercitá-la, no seu sentido amplo, é transformá-la em parte essencial de vida, nos seus mais variados aspectos possíveis, onde a escrita deve servir de suporte de assimilação do que se lê, e estar conectada como parte integrante da prática leitora, que por sua vez contribui conjuntamente com a leitura, para o desenvolvimento pessoal, estudantil e profissional do sujeito. Por isso, à necessidade de que o educador construa um ambiente de aprendizagem amigável e seguro, onde os estudantes não tenham medo de cometer erros e de expressar seus pensamentos, mas que desenvolva sua capacidade comunicativa e discursiva e domine os recursos linguísticos necessários para falar sobre um determinado assunto referente ao texto ou matérias que lhes sejam cobradas.

### **Referências**

- CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

## LEITURA LITERÁRIA: DA IMPRESSA À DIGITAL

Nadja Silva Brasil Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo explora a evolução da leitura literária do formato impresso para o digital, investigando como essa transição impacta a interação do leitor com as obras literárias. Analisam-se as mudanças perceptuais e cognitivas decorrentes da leitura em plataformas digitais, destacando a influência das tecnologias na experiência do leitor. Examina-se, ainda, a democratização do acesso à literatura, a introdução de elementos multimídia e as novas formas de interação social em comunidades virtuais de leitores. Ao confrontar os desafios e oportunidades dessa transformação, este estudo visa compreender as implicações da leitura digital no contexto literário contemporâneo, considerando as nuances que definem a transição da leitura impressa para a digital. Para fundamentar tal discussão, apoia-se em teóricos e estudiosos com Bordini e Aguiar (1988), Chartier (2003), Cavallo (2002), Canclini (2008), Coscarelli (2012), Cruz (2012), dentre outros. Portanto, essa análise não apenas compreende as transformações tecnológicas, todavia reflete sobre como essas mudanças afetam a essência da leitura literária no ambiente educacional, explorando não apenas o passado e o presente, mas também o futuro desse cenário em constante evolução.

**Palavras-chave:** Leitura Impressa. Leitura Digital. Literatura.

## LITERARY READING: FROM PRINTED TO DIGITAL

**Abstract:** This article explores the evolution of literary reading from printed to digital format, investigating how this transition impacts the reader's interaction with literary works. The perceptual and cognitive changes resulting from reading on digital platforms are analyzed, highlighting the influence of technologies on the reader's experience. It also examines the democratization of access to literature, the introduction of multimedia elements and new forms of social interaction in virtual communities of readers. By confronting the challenges and opportunities of this transformation, this study aims to understand the implications of digital reading in the contemporary literary context, considering the nuances that define the transition from printed to digital reading. To support this discussion, it is based on theorists and scholars such as Bordini and Aguiar (1988), Chartier (2003), Cavallo (2002), Canclini (2008), Coscarelli (2012), Cruz (2012), among others. Therefore, this analysis not only understands technological transformations, but reflects on how these changes affect the essence of literary reading in the educational environment, exploring not only the past and present, but also the future of this constantly evolving scenario.

**Keywords:** Printed Reading. Digital Reading. Literature.

---

1. Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (Conceito 5 - Capes) na Linha Letramento, Identidade e Formação de Educadores (2017).

## **Introdução**

Na contemporaneidade, testemunha-se uma expressiva transformação na forma como se interage com a informação e o conhecimento, de maneira especial, no que diz respeito à relação com a leitura.

Na interseção entre a tradição literária e as inovações tecnológicas, surge uma metamorfose expressiva na maneira como os indivíduos submergem com a palavra escrita. A discussão desse artigo sublinha a essência dessa transição significativa que permeia a sociedade contemporânea. Esta não é somente uma evolução no modo consumir literatura, mas também uma redefinição das experiências e práticas literárias que permeiam o cotidiano.

Ao observar o fluxo da leitura literária ao longo das últimas décadas, observa-se que as páginas impressas que tradicionalmente abrigavam as narrativas preferidas agora compartilham espaço com dispositivos eletrônicos, transformando a paisagem literária de maneiras inimagináveis. Dessa forma, é necessária uma discussão crítica sob essa transição, mapeando o impacto da leitura digital no domínio da literatura.

Assim, é imprescindível a discussão a respeito das implicações da transição da leitura impressa para a digital no contexto específico da leitura literária no ambiente educacional. Torna-se, portanto, importante considerar como essa mudança afeta a análise, a apreciação e a própria origem das obras literárias, ressaltando os aspectos que moldam a experiência literária nesse novo paradigma digital.

Dessarte, a relevância dessa discussão não reside somente na compreensão das transformações tecnológicas, mas no ato de refletir sobre como essas mudanças alteram a essência da leitura literária no ambiente educacional. Não se trata de uma simples exploração do passado e do presente, mas uma reflexão sobre o presente e o futuro da leitura literária em meio a um cenário digital em constante desenvolvimento.

## **Entre páginas e telas: a leitura literária na era digital**

Na interseção entre a tradição literária e as inovações tecnológicas, emerge um fenômeno que reconfigura a essência da leitura literária: a

transição da página impressa para o universo digital. *Entre Páginas e Telas: A Leitura Literária na Era Digital*, convida-nos a explorar as transformações significativas que definem a experiência literária contemporânea. Ao longo desse percurso, nota-se como a evolução tecnológica influencia não apenas como os indivíduos se conectam com a literatura e como molda a própria natureza da narrativa.

Nesse contexto, a incursão no universo digital revela um panorama complexo, na qual as páginas tangíveis coexistem com as telas luminosas, redefinindo a interação entre leitores e textos. Ao trilhar os caminhos entre páginas e telas, almeja-se não apenas compreender as implicações dessa transição, mas também refletir sobre o papel crucial que a tecnologia desempenha na preservação e evolução da leitura literária para a sociedade.

A leitura literária em qualquer formato assume uma posição essencial na formação educacional e cultural, na construção de uma sociedade mais reflexiva e enriquecida. A importância dessa ação transcende os limites da mera aquisição de conhecimento ou entretenimento, estendendo-se à promoção do pensamento crítico, ao desenvolvimento da empatia e à ampliação do repertório cultural.

A literatura e a leitura literária em espaços escolares proporcionam dimensões formativas que ultrapassam os limites estabelecidos pelos programas institucionais, como salientado por Candido (2011), argumentando que a literatura, antes de qualquer outro potencial, sensibiliza e humaniza. Assim, por meio das narrativas literárias, os leitores são convidados a explorar diferentes perspectivas, a compreender a complexidade humana e a refletir sobre questões éticas e sociais. Além disso, a leitura literária é intrinsecamente ligada ao aprimoramento das habilidades linguísticas, incentivando a expressão articulada e a compreensão profunda da linguagem.

De tal modo, ao cultivar o hábito da leitura literária, seja ela impressa ou digital, não apenas se nutre indivíduos intelectualmente, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva. No entendimento de Candido, a literatura educa sem aprisionar o leitor ao texto. A literatura “[...] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2011, p. 84–85).

Portanto, no que trata da transição da leitura literária do meio físico tradicional para o ambiente digital, é possível afirmar que entre as páginas tangíveis e “os píxeis etéreos”, a leitura literária traça sua jornada, “metamorfoseando-se” da solidez do impresso para a fluidez do digital, onde narrativas “ganham asas” no ciberespaço.

Em outras palavras, as “páginas tangíveis” referem-se ao formato convencional do livro impresso, destacando sua materialidade palpável. Por outro lado, “píxeis etéreos” revisita à natureza virtual e intangível das palavras quando apresentadas em dispositivos digitais. Dessa forma, a leitura literária contemporânea vem se “metamorfoseando”, por meio de uma transformação gradual e dinâmica, do meio palpável para o digital.

Destarte, as expressões citadas evocam a dualidade entre a solidez e a fluidez e enfatiza como a leitura literária, ao migrar para o ambiente digital, transcende as limitações físicas, permitindo que as narrativas alcancem novas dimensões e possibilidades no vasto “mundo do ciberespaço”, no qual as narrativas se libertam das restrições físicas, ganha liberdade e amplia o horizonte da experiência literária.

A transição da leitura literária, imersa nas tradições milenares do livro impresso, para o cenário ascendente da leitura digital, configura-se como um fenômeno complexo e de natureza multifacetada que caracteriza a contemporaneidade. Assim, essa discussão não se limita apenas a explicar os impulsionadores desse processo, nem a observar a linearidade dessa, mas compreender as amplas e significativas repercussões que reverberam tanto a experiência do leitor quanto a própria essência da literatura.

Ao adentrar esse domínio de transformação, deparamo-nos com a dinâmica fluída dos paradigmas literários e com a plasticidade das práticas de leitura. A materialidade tátil do livro impresso, imbuída de carga simbólica e histórica, cede terreno ao abstrato universo digital, em que palavras e narrativas são imersas em dispositivos eletrônicos que transcendem as limitações físicas preexistentes.

De tal modo, a transição da leitura literária impressa para a digital molda a construção do significado, a apreciação estética e o envolvimento emocional do leitor, proporcionando *percepções* indispensáveis para a compreensão das transformações que delineiam o panorama da leitura literária contemporânea.

Logo, em um momento no qual as tecnologias digitais exercem uma influência acentuada no cenário cultural, esta discussão contribui substancialmente para o *corpus* de conhecimentos existentes e arroja luz sobre as implicações e desafios intrínsecos à transição da leitura literária entre meios distintos. A trajetória iniciada nas páginas do livro impresso, desembocando no vasto território digital, representa uma evolução técnica e um ponto de curvatura fundamental que redefine a própria essência da leitura literária no século XXI.

### **Caminhos literários: navegando da página impressa para o universo digital**

A prática da leitura, ao longo dos milênios, desempenha um papel essencial na formação e no desenvolvimento individuais. Desde os primórdios da escrita, a leitura emerge como um instrumento crucial para a disseminação de conhecimento, cultura e informação. A trajetória histórica da leitura ao longo dos séculos manifesta uma evolução significativa, transitando por diferentes formatos e, por conseguinte, adentrando o domínio do impresso ao digital. Esse percurso evolutivo reflete uma mudança de meio e uma adaptação contínua às exigências e às possibilidades emergentes ao longo da história.

Ao considerar esse fluxo evolutivo, é relevante ressaltar a significativa contribuição de acadêmicos e estudiosos no campo da educação, cujas análises e debates têm se dedicado a desvelar as complexas transformações e os impactos resultantes dessas mutações sobre a sociedade. Esses pensadores educacionais, ao se debruçarem sobre as metamorfoses no panorama da leitura, oferecem concepções críticas e fundamentadas, delineando as implicações imediatas e as ramificações de longo alcance que tais mudanças podem ter no tecido social.

Nesse contexto, Cruz (2021) apresenta suas reflexões contribuindo significativamente para a compreensão mais aprofundada das dinâmicas educacionais contemporâneas, enriquecendo o discurso acadêmico e orientando práticas pedagógicas diante dos desafios advindos da transição do impresso para o digital.

O ano de 2020 marca o fim da segunda década do século XXI; século que nos trouxe grandes transformações tecnológicas e, por consequência, mudanças comportamentais, econômicas, sociais, éticas, entre tantas outras transformações. Nessas duas décadas do século XXI presenciamos no comportamento humano uma luta constante entre a permanência nos padrões constituídos lá no século XX e a urgência de adequação aos novos construtos advindos das mutações tecnológicas do século XXI (Cruz, 2021, p. 6234).

A reflexão proposta pela autora permite uma análise mais abrangente e uma possível revisão das concepções de leitura e leitor à luz das tecnologias digitais. Diante do atual cenário tecnológico, torna-se imperativo reconsiderar e ajustar essas concepções para adequá-las às demandas e às dinâmicas presentes na contemporaneidade.

Sob essa mesma ótica, Roger Chartier destaca a transformação na prática de leitura com o advento do texto eletrônico. Ele observa que, ao contrário da leitura com o livro impresso, onde as anotações nas margens eram uma forma limitada de interação, a leitura digital permite uma intervenção mais direta e dinâmica. Com o texto eletrônico, o leitor pode realizar ações como cortar, deslocar, mudar a ordem e até mesmo introduzir sua própria escrita. Essa mudança representa uma evolução na relação entre o leitor e o texto, proporcionando uma interatividade mais profunda e uma participação ativa na construção do significado.

Lê-se de outras maneiras, por exemplo, escrevendo e modificando. Antes, com o livro impresso, era possível anotar nas margens ou nos vazios da página, “uma escrita que se insinuava, mas que não podia modificar o enunciado do texto nem o apagar”; agora, o leitor pode intervir no texto eletrônico, “cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita” (Chartier, 2003, 205).

Os avanços das tecnologias digitais ocasionaram nas pessoas de diferentes países e culturas uma nova impressão de enxergar o mundo. Transformaram os hábitos de afazeres profissionais, entretenimento, mobilidade, interações, consumo e tantos outros. A amplitude de informações e a funcionalidade ofertada por esses avanços alterou também uma das tradições mais clássicas e remotas do mundo: a leitura. Pouco a pouco, a literatura impressa vem cedendo espaço para as leituras digitais, à disposição nas díspares plataformas ou nos dispositivos eletrônicos, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e *Kindle*.

Assim, a metamorfose desse cenário literário contemporâneo, impulsionada pelo avanço tecnológico, tem gerado profundas transformações na prática secular da leitura literária. Em um contexto onde a materialidade do livro cede espaço à ubiquidade dos dispositivos eletrônicos, percebem-se os efeitos dessa transição na experiência do leitor, nas nuances perceptuais, cognitivas e culturais. Ademais, as implicações dessa evolução nos alicerces da literatura, reconfigura as práticas de interação e a emergência de novos modos de fruição estética.

Na transição da leitura impressa à leitura digital, muda-se como se lê, mas também se redefine a própria essência do que significa compreender o mundo. A partir da dessa premissa, discorrer sobre o paradigma da leitura, da forma impressa para a digital, emerge um cenário de transformações significativas que redefine a relação entre os leitores e o ato de ler as narrativas literárias.

Esse processo, marcado pela crescente integração das tecnologias digitais, influencia a maneira como se acessa e se obtém informações, impactando na natureza da própria leitura. A trajetória que conduz da leitura literária impressa à leitura digital reflete não apenas avanços tecnológicos, bem como implicações na cultura e na educação, desafiando concepções tradicionais e estimulando a reflexão crítica sobre o papel e o formato da leitura na sociedade contemporânea.

Atualmente, a convergência digital promove uma integração tecnológica que permite a visualização, leitura e audição de diversos formatos de conteúdo no dispositivo celular, como áudios, imagens, textos, transmissão de dados, captura de fotos e vídeos, armazenamento, comunicação com diversas pessoas e recebimento simultâneo de informações. Essa também se apresenta como uma possível ameaça para aqueles menos familiarizados ou sem acesso à tecnologia.

Nesse entendimento, as novas práticas e modos de leitura literária emergentes no contexto do ciberespaço, trouxeram implicações relevantes para a formação do leitor literário. A presença dessas ferramentas tecnológicas, com facilidade vistas em diversos ambientes, é um fato consolidado e, por essa razão, merece estudos, análises e reflexões.

A leitura está entrelaçada aos sujeitos e à sua trajetória, tornando quase impossível dissociá-los. A cronologia desse processo está intrinsecamente relacionada à história dos meios de registro da escrita. Esses meios variaram desde as escritas cuneiformes na antiga Mesopotâmia até o registro virtual por meio dos computadores, abrangendo rolos de papíros, códices, inscrições em pedra e em couro, entre outros. A contribuição desses meios foi fundamental para moldar a prática da leitura em cada período específico.

Diante dessa consideração, é pertinente destacar a relevância do códice, forma antiga de livro manuscrito, geralmente composto por folhas de papel ou pergaminho costuradas, ou agrupadas em um formato de encadernação, na ampliação e aprimoramento das práticas de leitura. A adoção do códice marca uma transformação significativa na concepção de livro. Essa transição ocorreu devido à capacidade do códice de acomodar uma variedade maior de texto em comparação com o formato de rolo, conhecido como *volumen*. A disposição material do *volumen* limitava a quantidade de texto disponível, muitas vezes exigindo a utilização de múltiplos rolos para abranger todo o conteúdo de uma obra.

Frente a esse panorama, uma parcela dos leitores encontrava obstáculos no acesso pleno às obras, uma vez que lhes faltava o contato integral com os rolos, resultando, assim, em uma experiência de leitura fragmentada em relação à unidade textual. A introdução do códice trouxe uma transformação substancial a esse cenário, possibilitando a inclusão integral de uma obra em um único volume. Desse modo, o conceito de “leitura completa”, como elucidado por Cavallo (2002), passou por uma redefinição, em que os leitores passaram a ter acesso integral às leituras, associando a ideia de “leitura completa” à exploração de um códice do princípio ao fim.

Cavallo afirmou que o códice,

[...] determinava uma profunda transformação na noção de livro e de leitura completa, visto que a primeira, não mais imediatamente associável à ideia de uma obra, vinha a coincidir com um objeto-livro no qual era possível colocar escritos; quanto à noção de leitura completa, esta passou a compreender, desde então, o conteúdo inteiro de um códice, mesmo que este, como era habitual, contivesse várias obras (Cavallo, 2002, p. 94).

Seguindo a noção delineada por Cavallo e Chartier, eminentes estudiosos no campo da história do livro e da leitura, é possível constatar que convergem em seus posicionamentos.

As práticas de leitura sofrem profundas transformações e o códice provoca uma modificação na própria noção de "livro". No caso do rolo, tal noção mostrava-se bastante estável porque estava ligada a convenções definidas de técnica e de conteúdo; ela podia, de fato, imediatamente o objeto a uma obra, estivesse esta última encerrada num único livro-rolo ou distribuída em vários livros-rolos. [...] o códice, reunindo num único suporte-livro uma série de unidades textuais orgânicas [...] ou não orgânicas [...] determinava uma profunda transformação na noção de livro e de leitura completa [...] (Cavallo; Chartier, 2002, p. 94).

Portanto, o códice introduziu uma abordagem inovadora na leitura de textos, permitindo a realização de anotações nas margens e proporcionando a liberdade de uma das mãos, possibilitando a leitura e a escrita simultâneas. Essa inovação, ao permitir a interação direta com o conteúdo textual, contribuiu para a transformação das práticas de leitura, oferecendo aos leitores uma experiência mais dinâmica e participativa.

Entretanto, o surgimento da imprensa no século XV propiciou uma democratização e difusão generalizada da prática de leitura. A inovação introduzida por Gutenberg se destacava das demais tecnologias de impressão da época devido à configuração do mecanismo incipiente, que envolvia a gravação de letras e símbolos em protótipos de metais. Em termos simplificados, a impressora de Gutenberg não apenas modernizou a disseminação da informação, anteriormente conduzida de maneira laboriosa pelos escribas, mas também viabilizou a reprodução rápida de documentos escritos. A partir desse marco, a produção e distribuição em larga escala de livros e jornais tornaram-se factíveis, acelerando substancialmente a disseminação da alfabetização.

Assim, é claro que a transição do formato impresso para o formato digital ocorreu em um período de coexistência entre essas duas modalidades. Isso reforça a constatação de que a mudança de recursos tecnológicos ao longo das gerações, exemplificada pelo formato impresso, historicamente, demandou séculos para ocorrer de um instrumento tecnológico para outro.

Na obra *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*, Roger Chartier explora o aprendizado proporcionado pelo passado sobre a sobrevivência da leitura impressa e as implicações das novas tecnologias em seu futuro. Chartier analisa a dimensão da chamada revolução do texto eletrônico, equiparando-a à revolução de Gutenberg. Segundo o autor, longe de representar uma interrupção, essa revolução constitui uma continuação intensa entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso. Contudo, a revolução do texto eletrônico transforma não apenas os suportes físicos da escrita, mas também os formatos de leitura. Chartier assevera que:

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro em rolo, como no códex, e certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade (Chartier, 1988, p. 88).

Nesse contexto, a alteração reside no “recorte dessas comunidades, segundo os períodos, não é regido pelos mesmos princípios” (Chartier, 1988, p. 92). Em síntese, conforme afirmado pelo autor, há leitores em diferentes contextos, como em Roma, na Mesopotâmia ou no século XX; tornando-se, assim, uma constante, em que a prática da leitura é variável, dependendo da compreensão adotada.

Atualmente, observa-se uma dinâmica de leitura caracterizada pela não linearidade e fragmentação diante de grandes volumes de informações, contrastando com a tradicional leitura linear de períodos anteriores. Enquanto nas fases iniciais há uma abordagem mais contemplativa por parte dos leitores, nos tempos mais recentes sua capacidade de interagir com o texto é consideravelmente ampliada, graças aos novos recursos hipermidiáticos.

As emergentes tecnologias digitais facultam uma interação singular entre o leitor e o texto, propiciando o advento de métodos inovadores de leitura. Esse fenômeno, fruto da convergência tecnológica, engendra uma reconfiguração na dinâmica tradicional da relação entre o leitor e a

obra escrita, impulsionando uma esfera de experiência textual caracterizada por novas modalidades de acessibilidade, participação e interpretação.

As práticas de leitura literária contemporâneas estão profundamente enredadas com as novas tecnologias digitais, assim como o livro impresso continua a ser um símbolo de conhecimento, poder e reconhecimento de *status* para a sociedade. Nesse sentido, esses elementos se entrelaçam em novos padrões de leitura, mercados e distribuição, fortalecendo a relação entre o antigo e o moderno.

Canclini (2008), ao explorar a interação entre espectador, leitor e internauta, reflete sobre os hábitos culturais e interroga a emergente cultura comunicacional virtual. Por meio de questionamentos provocativos, ele argumenta que a globalização trouxe consigo plataformas como *Google* e *Yahoo*, enciclopédias virtuais e a oportunidade de acessar informações em locais onde o papel é escasso, permitindo o acesso a jornais, revistas e livros mesmo em áreas sem livrarias, salas de concerto ou cinemas. Para Canclini, ser internauta amplia as possibilidades de se tornar leitor/espectador.

O autor também questiona a razão pela qual as campanhas de incentivo à leitura se concentram exclusivamente em livros físicos e por que muitas bibliotecas se limitam aos impressos em papel. A partir desse ponto de vista, ele classifica os leitores em três grupos. Sendo assim,

#### LEITORES

- de papiros, de sermões nos templos, de poesia em público, de discursos políticos escritos por terceiros, de periódicos lidos em voz alta para os trabalhadores nas fábricas de cigarros;
- de livros, revistas, anedotas, quadrinhos, legendas de filmes, grafites, cartazes publicitários, anúncios luminosos, cartas enviadas pelo correio normal, bulas de remédio, manuais de aparelhos elétricos;
- de informações na internet, blogs, e-mails, faxes, microfilmes, mensagens no celular (Canclini, 2008, p. 56).

Assim como Canclini, Chartier alerta sobre as novas configurações do leitor nessa sociedade midiática, compreendendo o texto não como uma simples abstração, mas perfilhando que este só existe por meio de como é transmitido. Nesse contexto, ambos os estudiosos destacam a influência da tecnologia na redefinição da relação entre leitor e texto.

Ao investigar a interação entre espectador, leitor e internauta, Canciani instiga reflexões sobre hábitos culturais, suscitando questionamentos pertinentes acerca desta emergente cultura comunicacional virtual. O autor destaca, incisivamente, o papel das tecnologias digitais na reconfiguração do acesso à informação e à cultura. Por sua vez, Chartier dedica-se a examinar o impacto da transição nos suportes de leitura, que evoluíram da escrita manuscrita para o meio digital. Não se restringindo apenas à análise da apresentação do texto, o autor explora profundamente como esta mudança influencia a percepção e a compreensão do leitor contemporâneo. Ambos os autores convergem na ênfase da importância de se considerar o meio de transmissão ao analisar as práticas de leitura na era digital, destacando a interconexão entre os modos de consumo cultural e as transformações tecnológicas.

### **Leitura Literária Digital: Perspectivas Educacionais**

A literatura, ao migrar para o mundo digital, adapta-se às novas tecnologias, redefinindo o próprio paradigma educacional. Há um desvelar nas complexidades dessa interseção, ressaltando os desafios e as oportunidades que a leitura literária digital oferece no contexto escolar. Ao explorar as implicações pedagógicas desse fenômeno, compreende-se como as tecnologias digitais influenciam e aprimoram o processo educativo por meio da leitura literária.

O cenário educacional contemporâneo sinaliza a convergência dinâmica entre a leitura literária e as tecnologias digitais, suscitando uma análise crítica sobre o papel transformador desse encontro. Assim, evidencia-se a necessidade de explorar as interfaces entre a literatura e o ambiente digital no contexto educativo, no qual as tecnologias emergentes desempenham um papel crescente, ao considerar os desafios, oportunidades e as possíveis reconfigurações na forma como os educandos interagem com os textos literários.

A ubiquidade da conexão, o uso incessante de dispositivos eletrônicos e a presença onipresente das redes sociais moldam a atual paisagem tecnológica. Diante dessa atratividade tecnológica, surge uma percepção

disseminada de que os jovens, envoltos nesse ambiente digital, tendem a abandonar as práticas de leitura convencionais, sugerindo uma iminente diminuição na frequência da atividade leitora.

Embora essa pareça uma delimitação precisa da nova geração, essa análise não é totalmente verdadeira, uma vez que de acordo com pesquisadores da área, os jovens podem até estarem desistindo dos livros, mas estão desenvolvendo ainda mais o hábito da leitura, visto que estariam optando por ler digitalmente.

Contudo, é crucial transcender essa visão simplista e examinar de maneira mais abrangente o impacto dessas tecnologias na leitura, considerando não apenas a redução da leitura de livros físicos, outrossim os novos modos de interação com textos digitais e o surgimento de formas alternativas de expressão literária que se manifestam nos espaços virtuais. Essa análise mais abrangente permitirá compreender a complexidade da relação entre tecnologia e leitura, proporcionando visões fundamentais para orientar abordagens educacionais e culturais que alinhem a literatura contemporânea às demandas da sociedade digital.

Efetivamente, acadêmicos e especialistas ressaltam que os adolescentes estão engajados em práticas de leitura e comunicação escrita mais intensas do que em épocas anteriores. No entanto, é imperativo reconhecer que houve uma significativa transformação nos métodos e fontes de leitura adotados por essa demografia. Em contraste com o paradigma anterior, onde livros, revistas e jornais impressos eram os principais meios de acesso ao conhecimento, observa-se uma transição notável para a predominância da leitura virtual em suas rotinas diárias.

Esse fenômeno contemporâneo não deve ser compreendido como uma mera substituição de meios, mas sim como uma reconfiguração profunda nas práticas de leitura juvenis. A ascensão das plataformas virtuais, redes sociais e dispositivos eletrônicos culminou em uma cultura digital de leitura, na qual a interação com textos digitais, blogs, postagens online e conteúdo multimídia se tornou a norma.

Nesse contexto, o deslocamento de ênfase dos formatos impressos para o meio virtual sugere uma necessidade premente de reavaliar as estratégias educacionais e culturais para maximizar o potencial positivo

desse novo paradigma de leitura. Esta reconfiguração, embora desafie as práticas tradicionais, oferece oportunidades para explorar a literacia digital e fomentar uma compreensão mais abrangente e adaptável das dinâmicas contemporâneas de leitura entre os jovens.

Chartier assevera que:

Encontramos ainda o discurso segundo o qual as classes mais jovens afastam-se da leitura. Sim, se concordamos implicitamente sobre o que deve ser a leitura. Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima [...] (Chartier, 1988, p. 103-104).

A leitura literária digital ocorre em dispositivos eletrônicos como *Kindle*, computadores, *tablets*, smartphones e *e-readers*. Ao contrário da impressa, a leitura digital tem propriedades únicas que podem afetar a experiência do leitor. De modo a exemplificar, tem-se a configuração de como o texto aparece na tela, a capacidade de interagir com a informação, a capacidade de descoberta e a disposição de personalizar o *layout*, elementos que podem influenciar o tipo de leitor.

Nessa perspectiva, Chartier frisa que:

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (Chartier, 1998, p. 77).

A prática da leitura literária digital tem se expandido significativamente na sociedade contemporânea, impulsionada pela generalização do uso de dispositivos eletrônicos e pela ampla oferta de conteúdo online, especialmente entre as gerações mais jovens. Essa modalidade de leitura viabiliza o acesso a informações que não encontram equivalente em formato impresso, como obras e artigos exclusivamente digitais. É saliente observar que a leitura literária digital apresenta duas modalidades distintas: *online*, em que o texto é consumido diretamente na tela de um dispositivo conectado à Internet, e *offline*, permitindo o *download*, armazenamento e leitura sem necessidade de conexão. Esse fenômeno reconduz os padrões

tradicionais de leitura, além de suscitar reflexões acerca das implicações educacionais e culturais dessa transição para o meio digital.

A tecnologia reforça a possibilidade de acesso ao texto, mas também faz com que seja difícil apreender sua totalidade, seu sentido completo. É a mesma superfície (uma tela) que exhibe todos os tipos de texto no mundo eletrônico. É função da escola e dos meios de comunicação manter o conceito do que é uma criação intelectual e valorizar os dois modos de leitura, o digital e o papel. É essencial fazer essa ponte atualmente (Chartier, 2007, p. 77).

Segundo Chartier, é relevante destacar que não há uma superioridade inequívoca entre a leitura impressa e a digital, uma vez que os efeitos gerados na construção do conhecimento e no desenvolvimento da compreensão leitora são inerentes à própria ação de ler. Dessa forma, ambos os formatos podem e devem coexistir, mesmo que apresentem preferências distintas em diferentes contextos.

Conforme dados levantados pelo *Instituto Pró-livro* (2019), o formato preferido para a leitura, conforme o público-leitor, ainda é o formato físico e impresso. No entanto, é válido salientar que o referido estudo também revela um incremento notável na prática de leitura realizada por meio de dispositivos móveis, particularmente através do celular, enquanto, simultaneamente, sugere uma diminuição proporcional no emprego de outros dispositivos digitais para essa finalidade.

Essa transição paradigmática na escolha dos dispositivos de leitura instiga uma análise mais aprofundada sobre as influências socio educacionais subjacentes a esse fenômeno, considerando as implicações específicas dessa preferência emergente por leitura em dispositivos móveis. A compreensão desse cenário dinâmico se faz essencial para orientar estratégias educacionais e culturais que possam alinhar-se de maneira eficaz com as tendências contemporâneas, garantindo, assim, uma abordagem mais equitativa e adaptada às demandas mutáveis das práticas de leitura na era digital.

Ainda sobre dados levantados pelo *Instituto Pró-livro* (2019), no contexto das tecnologias digitais, a experiência do leitor durante a prática da leitura literária é sensivelmente moldada pelas novas dinâmicas que emergem nos ambientes virtuais. Os leitores desempenham papéis mais ativos no ciberespaço, explorando as características distintivas de diversos formatos.

A esse respeito, Freitas (2005, p. 163), assevera que o leitor digital demonstra uma destreza superior em relação ao leitor tradicional, engajando-se em uma leitura interativa que propicia uma abordagem exploratória e lúdica diante do texto literário. Essa mudança na interação leitor-texto provoca reflexões relevantes sobre as inferências e potenciais da leitura digital no contexto contemporâneo.

Com frequência, estudiosos no campo educacional têm dedicado esforços consideráveis para compreender as nuances dessas transformações, visando desenvolver abordagens que otimizem os benefícios decorrentes da leitura digital, ao mesmo tempo que mitigam seus impactos adversos. Além disso, é imperativo adotar uma experiência integrada e abrangente da prática de leitura, englobando tanto o formato impresso quanto o digital. Ambos apresentam características distintas e potencialidades únicas, sendo que a escolha do meio de leitura deve ser pautada pelos objetivos específicos e pelo contexto em que se insere. Essa análise contextualizada proporciona uma compreensão mais ampla das atuais dinâmicas de leitura, viabilizando a formulação de abordagens educacionais mais eficazes e adaptadas à diversidade de meios disponíveis.

Segundo Coscarelli (2020):

A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos (Coscarelli, 2020, p. 26).

Conforme assinalado por Coscarelli, o grau de envolvimento do leitor durante a leitura não apresenta diferenças substanciais no cenário do hipertexto digital. Isso porque a natureza ativa ou passiva da leitura depende mais da atitude do leitor do que do formato do texto em si.

Em última análise, a abordagem da autora destaca a importância crucial de definir objetivos e propósitos na prática da leitura, independentemente do meio utilizado. Sua assertiva observação ressalta que, sem uma direção clara, tanto em uma biblioteca quanto na Internet, o leitor corre o risco de se perder em meio às vastas possibilidades. Desse modo, a reflexão sobre a distração não se limita ao formato do texto, mas sublinha a necessidade universal de uma abordagem consciente e intencional no gerencia-

mento da leitura, promovendo uma participação ativa e significativa na era digital ou no ambiente impresso.

### **Considerações Finais**

Segundo Freire (1996, p. 147), o avanço científico e tecnológico só ganha significado quando está intrinsecamente alinhado aos interesses humanos e às necessidades fundamentais de nossa existência. Nesse contexto, as tecnologias digitais na esfera educacional, especialmente no que se refere à leitura literária, devem ser concebidas como instrumentos facilitadores na construção e interligação do conhecimento, fomentando, assim, a democratização do acesso à leitura.

A visão de Freire instiga a uma reflexão profunda sobre a urgente necessidade de ampliar o pensamento crítico em relação às tecnologias, reconhecendo-as como saberes de relevância inestimável para a prática educativa. Dessa maneira, torna-se imperativo avaliar criteriosamente como as tecnologias digitais podem ser integradas de maneira efetiva no ambiente educacional, visando potencializar o desenvolvimento de uma consciência crítica e promover uma formação abrangente e equitativa para os educandos.

Assim, o estímulo à leitura literária deve ser prioritário, independentemente do formato, seja impresso ou digital. A essência reside não na escolha exclusiva de um meio em detrimento do outro, todavia em orientar e incentivar os alunos a se envolverem com ambas as modalidades, reconhecendo os méritos e contribuições distintas de cada uma.

Nessa ótica, a abordagem mais apropriada é adotar uma visão flexível, utilizando esses recursos conforme as circunstâncias e objetivos educacionais propostos. É fundamental compreender que a diversidade de textos e contextos exige uma variedade de opções de leitura. Em vez de estabelecer uma dicotomia entre leitura impressa e digital, é vantajoso reconhecer que ambas podem coexistir e ser exploradas de maneira complementar.

Portanto, a escolha do meio de leitura deve ser pautada pela intenção educativa específica, oferecendo aos alunos uma ampla gama de possibilidades para explorar e aproveitar ao máximo sua experiência de leitura.

Essa abordagem dinâmica possibilita uma adaptação mais eficaz às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma apreciação mais abrangente e enriquecedora da leitura em diversos contextos educacionais.

### Referências Bibliográficas

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAVALLO, G. *Entre volumen e codex: A leitura no mundo romano*. In: CAVALLO G. & CHARTIER, R (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. Fulvia M. L. Moretto; Guacira M. Machado e José Antonio de M. Soares. Vol. 1. São Paulo: Ática, 2002.

CHARTIER, Roger. *Os livros resistirão às tecnologias digitais*. NOVA ESCOLA. Edição 204, 01 de agosto, 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistiram-as-tecnologias-digitais>. Acessado em: 17 de abril de 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender [recurso eletrônico]*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. Recurso digital (Linguagens e tecnologias – 3). Edição do Kindle.

CRUZ, M. F. B. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Educação literária e desafios digitais: dilemas da BNCC*. In: Fórum linguístico/ Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. v. 18, n. 2 (2021) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação em Linguística, 2019, p. 345-358.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. Coleção Leitura. 1996.

FREITAS, M. T. *Leitura, escrita e literatura em tempos de internet*. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 155-173.

## LETRAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

John Santos de Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo busca problematizar, em primeiro lugar, noções de letramento e afunilar o assunto, apontando sobre como tais práticas de letramento podem ser úteis, se feitas de forma crítica, na escola. Em segundo lugar, pensar os espaços que as leis 10.639/03 e 11.645/08 deveriam (ou devem) ter nas práticas em sala de aula e, por fim, qual o papel da literatura como possibilidade de efetuar ações pedagógicas que estimulem um pensar crítico nas práticas de letramento e aplicação das referidas leis. Espera-se que a partir das reflexões propostas, este artigo possa servir de provocação a docentes que já atuam em sala de aula, ou mesmo os professores em formação, em cursos de graduação, para que possam aplicar práticas pedagógicas que empoderem seus alunos quanto a questões voltadas a aplicabilidade das leis 10.639/03 e 11.645/08 e utilizem o texto literário como potência de intervenção social na vida de estudantes da educação básica.

**Palavras-chave:** Educação. Letramento. Literatura. Negritude.

## LITERATURE: REFLECTIONS ON TEACHING LITERATURE IN BASIC EDUCATION

**Abstract:** This article seeks to problematize, in the first place, notions of literacy and to narrow the subject by pointing out how such literacy practices can be useful, if done critically, in school. Secondly, to think about the spaces that laws 10.639/03 and 11.645/08 should (or should) have in classroom practices and, finally, what is the role of literature as a possibility to carry out pedagogical actions that stimulate critical thinking in literacy practices and application of these laws. It is hoped that based on the reflections proposed, this article can serve as a provocation to teachers who already work in the classroom, or even teachers in training, in undergraduate courses, so that they can apply pedagogical practices that empower their students regarding issues related to the applicability of laws 10.639/03 and 11.645/08 and use the literary text as a potential for social intervention in the lives of students of basic education.

**Keywords:** Education. Literacy. Literature. Blackness.

---

1. Graduado no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Membro do Grupo de Pesquisa GEREL/CNPq/UNEB.

## Introdução

Em meio aos novos cenários que se impõem ao século XXI, onde a educação digital parece substituir a educação presencial, a educação escolar ainda é um meio de extrema importância na vida de um cidadão. No entanto, a escola básica, instituição a quem foi delegada a formação cidadã, sistematizando o conhecimento científico, enfrenta muitos obstáculos na aplicação de uma prática pedagógica que traga emancipação intelectual de seus estudantes.

Neste cenário de avalanches de informação cibernética, a literatura ainda se apresenta como um forte instrumento de grande auxílio para professores da educação básica, possibilitando ser objeto mediação entre a prática social do estudante e o conhecimento científico-pedagógico ensinados na sala de aula. Frente a isso, pergunta-se: que tipo de literatura tem sido trabalhada na sala de aula? E mais: Existe no planejamento pedagógico a preocupação com a implementação das Leis que tratam das questões étnico-raciais?

Como dizem Silva e Cruz (2023, p. 3), sabendo que existe intencionalidade nas manifestações da linguagem na sociedade, fruto das relações de poder que permeiam os diversos meios de vida em sociedade, o Letramento Crítico torna-se um poderoso instrumento de estímulo para os estudantes no desenvolvimento de um pensar questionador e o olhar crítico das situações sociais; possibilitando que o sujeito aprendente tome um posicionamento diante das desigualdades.

Assim, é de grande importância refletir sobre como têm sido aplicadas as “práticas de letramento” na escola e como a literatura pode ser utilizada como instrumento de intervenção social na vida de estudantes, possibilitando que eles reflitam sobre o seu “estar no mundo”. Esse pensar afeta não somente o discente, mas também o professor. Uma prática pedagógica crítica não pode deixar de lado uma grande parcela da população que foi historicamente marginalizada. As leis 10.639/03 e 11.645/08 têm sido aplicadas? Como tem sido aplicada?

Desta forma, este artigo busca problematizar, em primeiro lugar, noções de letramento e afunilar o assunto, apontando sobre como tais prá-

ticas de letramento podem ser uteis, se feitas de forma crítica, na escola. Em segundo lugar, pensar os espaços que as leis 10.639/03 e 11.645/08 deveriam (ou devem) ter nas práticas em sala de aula e, por fim, qual o papel da literatura como possibilidade de efetuar ações pedagógicas que estimulem um pensar crítico nas práticas de letramento e aplicação das referidas leis.

### **1. Noções de letramentos e seus impactos na escola básica**

Em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Magda Soares diz que “as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação [entre] [...] a população” (2004, p. 6; *acréscimo meu*) e em outro momento acrescenta que existem problemas sérios de verificação do “domínio precário de competências de leitura e de escrita necessárias para a participação em práticas sociais” (2004, p. 6). É a partir, dentro do contexto escolar, da utilização destes “domínios” – seja na leitura de textos ou na utilização da escrita como instrumentos de intervenção social do sujeito aprendente na escola – que o “Letramento” pode servir como manifestação de emancipação do estudante como sujeito crítico.

O ato de prática docente para ensino na escola básica apresenta inúmeros obstáculos. Muitas dessas dificuldades que aparecem estão intimamente ligadas à maneira como a ideia de ensino é trazida ou mesmo abraçada pelo corpo da coordenação das escolas, ou mesmo veiculada na chamada “Grande Mídia”.

O aprendizado dos estudantes não está restrito a sala de aula da educação básica. Nunca esteve. Embora, por muito tempo, as instituições que gerenciavam a educação em âmbito nacional nem sempre acreditaram nisso. As práticas de letramentos, de aprendizados diversos, podem (e) acontecer (acontecem) em diversos ambientes. Desde a maneira como os pais passam determinadas concepções de vida a seus filhos (como relatados por Brian Street, 2006); como os avós passam seus conhecimentos para seus netos; ou mesmo quando um empregado decide reproduzir algo que percebeu que deu certo com seus patrões.

Quando a Escola Básica se fecha em si e deixa de escutar o que os estudantes têm a dizer ou mesmo impõe certo tipo de aprendizado, desconsiderando de onde vieram os alunos que dela fazem parte, acaba por limitar as potencialidades das práticas pedagógicas por ela adotadas. O século XXI está impregnado por concepções novas que recebem influências de várias áreas. Sejam concepções de gênero, sexualidade, raça (do qual a um forte apelo a reflexões sobre negritude), religião (aquelas que foram marginalizadas ao longo do tempo ou aquelas que têm tomado protagonismo) e tudo isso com forte apelo da tecnologia.

A família. As redes sociais. A comunidade onde moram os indivíduos. A religião. Grupos de manifestação cultural. Onde estiver o sujeito, ali estará (ou poderá se constituir) um lugar de práticas de letramento. Desprezar isso pode ser uma catástrofe em criar possibilidades de escuta para esses estudantes, como uma perda da oportunidade de potencializar o estudo científico escolarizado ensinado nas salas de aula.

Se se quer que “a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento” (Soares, 2004, p. 16), faz-se necessário que a escola, como instituição que serve como instrumento de avaliação e medição do letramento adquirido por estudantes – como diz Magda Soares em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros* (2009) – reconheça o Letramento como “práticas”, como uma oportunidade de emancipação desse sujeito aprendente. Um dos autores que trabalha com essa noção é Brian Street (2006) em seu artigo *Perspectivas Interculturais sobre o Letramento*.

Brian Street começa seu texto deixando claro que embora noções de letramentos sejam distintas em vários lugares e épocas, ele se propõe a apresentar uma perspectiva ampla, que alargue o olhar sobre esse importante instrumento de apreensão/prática linguística. Como ele mesmo diz: “espero demonstrar a variedade e complexidade dos letramentos e desafiar algumas suposições dominantes sobre letramento em nossa própria cultura” (Street, 2006, p. 465).

Brian Street diz ainda quais são as suas preferências ao trazer noções de letramento; a primeira, como já dito, traz perspectivas de letramento fora daquele apresentado na escola, e segundo, afirma que gosta de utilizar a expressão “práticas de letramento” do que “letramento de alguma

coisa". Pois as pessoas tendem a se manifestar de maneiras distintas em diferentes lugares e contextos. Segundo o autor, "o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia" (Street, 2006, p. 466).

A partir do exemplo de como se comportam as mulheres hispânicas nos EUA, Street informa que as práticas de letramentos podem facilmente serem exercidas nas ocupações sociais que os indivíduos empreendem tanto em seus lares como também posições de poder, em cargos na sociedade. E não apenas isso, mas que instituições que oferecem cursos – como os realizados pelas mulheres hispânicas, no exemplo por ele dado – podem imprimir nas ações de indivíduos certas idealizações ou maneiras de se comportar. Dessa forma, como argumenta o autor, as práticas de letramento estão intrincadamente associadas as construções de identidades e consequentemente permeadas por ideologias (Street, 2006, p. 466-467).

Na seção *Personalidade e Letramentos através das Culturas*, o autor diz que "diferentes concepções culturais são invocadas em diferentes contextos a respeito da natureza e das potencialidades da pessoa", ou seja, não há como dissociar a ideia de letramento aprendido, apreendido e reproduzido por muitos do contexto grupal que aquele (s) indivíduo (os) está (ão) inserido (s). A partir disso, Brian Street faz dois movimentos para apresentação da sua noção de letramento. O primeiro está ligado aos "usos e significados do letramento", tanto para o indivíduo como também a sociedade em que ele está inserido e como essas ideias são semelhantes entre ambos. O segundo está relacionado a existência estreita de uma relação entre "os campos ideológicos de personalidade e letramento" (Street, 2006, p. 469).

Letramento que "envolve diferentes aspectos de personalidade e identidade" (Street, 2007, p. 469) e ainda "diferentes letramentos, portanto, são associados a diferentes personalidades e identidades" (Street, 2006, p. 470). Street fala isso quando apresenta a diferença dos gêneros "cartas" e "sermões". Ambos, para seus respectivos desenvolvimentos, necessitam de intenções diversas e envolvem por parte daquele que os aplicam algo introspectivo, que está ligado as suas próprias línguas: "a personalidade e identidade" (Street, 2006, p. 469).

Ao apresentar “de que modo os letramentos podem ser lugares de negociação e de transformação” (Street, 2006, p. 470-471), Brian Street fala sobre como letramentos hegemônicos na sociedade tendem a querer apagar outros, silenciando-os. Nesse cenário, pensamentos ideológicos daqueles que estão em posição de poder tentam estrangular outros modos de cultura. Todavia, o autor traz algumas provocações no sentido de nos alertar que indivíduos não são passivos nesse processo de tentativa de imposição, podendo, eles, aceitar o imposto ou mesmo rejeitar.

Sobre a chamada ideia de “letramento dominante”, isto é, aquele que é hegemônico na sociedade, assim diz Street:

Eu gostaria de sugerir que adotássemos, de igual modo, a noção de letramento dominante a fim de salientar a extensão com que o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder (Street, 2006, p. 472).

Já, numa outra vertente, existe outra noção, que o autor denomina de “variedades de letramentos”. Essa última, dar visibilidade a outras formas de expressões da língua e manifestações linguísticas entre os indivíduos na sociedade.

Como apresentado por Brian Street, em muitas regiões as práticas de letramentos não estão relacionadas com “uma questão de elite nem de interesses comerciais, mas de uma variedade de costumes e práticas locais” (Street, 2006, p. 473), como aquele que acontece no “sudeste asiático”. O autor, ainda, destaca que algumas regiões da Ásia, antes da dominação do islã e do cristianismo – regiões como as Filipinas e a Malásia – as práticas voltadas aos letramentos eram passadas dentro da própria família, assim, realizada por mães, irmãos e os mais velhos. No entanto, com a grande influência das religiões citadas, ocorreu uma alteração do “equilíbrio na direção do letramento masculino e da escolarização formal” (Street, 2006, p. 474). Outro exemplo que o autor apresenta é o caso de uma “aldeia rural de Papua-Nova Guiné” (Street, 2006, p. 475) em que a força da oralidade e as implicações de algumas maneiras de expressões foram levadas para a forma escrita (Street, 2006, p. 475-476).

As novas noções de letramento chamam a atenção para uma reavaliação da escrita e da fala. Brian Street dá como exemplo um pesquisador chamado Shuman que para o desenvolvimento do seu trabalho não utiliza dos mesmos “critérios de competência padronizado na escola” (Street, 2006, p. 482). Assim, apresenta dois exemplos encontrados por uma pesquisadora em um grupo de imigrantes na Filadélfia, EUA, no qual ambos os sujeitos observados utilizavam dos letramentos por eles apreendidos de formas um pouco diferentes. Enquanto um: “usa o letramento padrão aprendido nas aulas para intermediar entre sua comunidade e os organismos do Estado” (Street, 2006, p. 483) o outro “usa o letramento com considerável habilidade para reforçar aspectos da cultura *Hmong* tradicional e sua própria autoridade em relação a ela” (Street, 2006, p. 483).

Dessa forma, Street chama atenção para uma melhor acuidade a respeito das várias formas de aprendizagem, pois, mesmo as novas linguagens, estão atreladas ao meio cultural pelo qual passa determinada comunidade e o uso do conhecimento pelo indivíduo ganha formas distintas podendo fortalecer culturalmente as atividades realizadas em suas respectivas comunidades.

No Brasil, como trazido no artigo *D. Sônia, presidente da Associação de Mulheres de Saquinho, município de Inhambupe-BA*, um exemplo de práticas de letramento, no qual “as associações comunitárias, ainda que de forma tímida, têm se tornado um espaço de formação política e de militância da mulher” (Carneiro; Pereira, 2016, p. 205). Seja nos EUA ou em comunidades brasileiras, existem diversos casos de manifestações de aprendizados que acontecem nas relações comunitárias de cidadãos.

### 1.1. A Escola e o Letramento

Em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares diz que a palavra “letramento”, bem como os significados que ela carrega, ganhou espaço nas áreas de Educação e Ciências voltadas à linguagem por volta dos anos 80, e, após debater a etimologia deste substantivo, argumenta que o “Letramento” suscita vários acarretamentos quando está voltado para a aquisição da leitura e da escrita, pois, ele carrega “a ideia de que

a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas” (Soares, 2009, p. 17) tanto para aquele que aprende como também para a comunidade em que ele está inserido. Assim, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” (Soares, 2009, p. 18), é a consequência das concepções e aplicações de aquisição da linguagem, seja no ato de ler ou no desenvolvimento da escrita.

A autora vai dizer que durante muito tempo, no Brasil, perguntava-se ao indivíduo se esse podia escrever o nome para saber se ele era alfabetizado, mas os tempos mudaram, bem como as noções de leitura, e hoje, fazer esse tipo de questionamento ou perguntar se este sujeito consegue ler um bilhete – para verificar se esse cidadão é letrado – mostra-se uma ação bem limitada para medição de uma avaliação confiável de dados sobre o conhecimento da população quanto à escrita ou/e leitura (Soares, 2009, p. 21).

Magda Soares vai dizer que tanto o letramento como a alfabetização – em áreas como educação, história, sociologia e antropologia – se distinguem dentro do campo de pesquisas; a alfabetização estaria relacionada às pesquisas que focam em investigar e apontar a quantidade de alfabetizados, bem como analfabetos, olhando para perfis sociais voltados ao gênero, a região, a classe social ou mesmo procurando observar o nível de aprendizagem que a escola propicia a determinados números de crianças. Já as pesquisas que se voltam para o entendimento sobre letramento “buscam identificar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em determinado grupo social” (Soares, 2009, p. 23-24) ou mesmo “buscam recuperar, com base em documentos e outras fontes, as práticas de leitura e escrita no passado” (Soares, 2009, p. 24).

Dentro da escola, o letramento funciona, segundo Soares (2009, p. 84), mais como “processo”, porque, ali, existe uma série de mecanismos de avaliações que possibilitam verificar o quando o sujeito está adquirindo conhecimentos. Isso acontece porque a sociedade delegou a escola o papel de preparar o sujeito aprendente para a aquisição de conhecimentos diversos e valores.

Assim, desenvolveu-se uma sistematização do conhecimento. No entanto, ainda que a escola possa ser vista como esta instituição mais con-

fiável de aferição da avaliação do letramento – quanto ao aprendizado da leitura e escrita –; alguns de seus pressupostos podem ser vistos como aspectos limitadores do que sejam “práticas de letramentos”. O processo de letramento efetuado, na escola básica, será limitado, pois existe um melindramento das atividades com o letramento no processo pedagógico (Soares, 2009, p. 84-86), conseqüentemente, os processos avaliativos podem não refletir o que de fato os alunos compreenderam do conteúdo a eles ministrados.

Do ponto de vista do letramento individual, a leitura envolve uma gama de habilidades que perpassa a compreensão fonológica, de entendimento de interpretação dos códigos presentes em textos escritos, bem como o desencadeamento argumentativo e das figuras de pensamento (figuras de linguagens) presentes no texto escrito (Soares, 2009). Assim como a leitura, na escrita estão imbuídos “um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas [também] habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura” (Soares, 2009, p. 69). Assim, o letramento na escola básica tem que estar atento a esta perspectiva para o aluno poder ser estimulado no trabalho comunitário, como cidadão crítico.

## **2. As leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua importância para escola básica**

Em primeiro lugar, cabe perguntar: como tem sido o desenvolvimento da formação de leitura literária em sala de aula? É possível verificar uma pedagogia emancipatória do sujeito aprendente? Quando um professor para de preocupar-se em estimular o aluno a ser protagonista em sala de aula e foca, apenas, em encher-lhe de conteúdos descontextualizados, tal ensino passa a ser apenas um ensino bancário – como fala Paulo Freire (1987). O ensino bancário na educação não está preocupado com o sucesso da aprendizagem. Um sucesso verdadeiro baseado no pensamento crítico e autônomo deste estudante, mas, o ensino bancário se atém em quanto o discente pode ser apenas um reproduzidor de ideias já estabelecidas ou mesmo como esse aluno pode constituir-se em uma boa mão de obra para o mercado de trabalho.

A leitura literária possibilita que o aluno possa ter contato com a história cultural do povo a qual pertence. Ela pode contribuir para uma visão emancipatória da educação. É sabido, claro, que a literatura não espelha a realidade de maneira exata, pois é um meio onde a fantasia cria um mundo que ora se apropria das circunstâncias da sociedade – criando verossimilhança e com isso identificação com o leitor – ora apresenta um mundo novo que põem em destaque a fabulação. Todavia, uma das forças literárias é a potência da sua representação e com isso a criatividade.

Em segundo lugar, as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 são um marco tanto social, quanto de reparação histórica, uma forma de lembrar à escola básica a sua responsabilidade para com os cidadãos que a constitui e que a cerca (as comunidades em que está inserida). Em seu texto, ambas as leis apresentam, respectivamente:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003).

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Esses aparatos legais servem para reafirmar não somente a importância da escola básica como uma instituição formadora de cidadãos críticos e emancipados – para ter uma visão sobre os aspectos sociais – mas também como um importante instrumento de empoderamento daqueles indivíduos que foram historicamente invisibilizados por serem pessoas negras e/ou indígenas.

No entanto, ainda que o aparato legal possa ser reconhecido como importante instrumento de conscientização da contribuição advinda de negros e indígenas na formação da história nacional, as leis não exercerão

a função que possuem em sua “letra”, caso não sejam aplicadas pelos docentes nas suas práticas pedagógicas.

Creemos que vários motivos e/ou impedimentos levam docentes a negligenciarem a aplicação da lei: a) não consideram importantes; b) acreditam que mais atrapalham os seus cronogramas de ensino do que podem contribuir; c) desconhecem as leis; d) não sabem como colocar tais conteúdos em prática; e) por acharem que tal arcabouço legal seja mais uma “bubagem ideológica”; ou f) não recebem apoio da coordenação pedagógica em que estão inseridos. Todavia, negar aos estudantes tais conhecimentos não só são práticas ilegais ao negar o Direito constitucional ao aprendente, como também é invisibilizar uma luta que busca o resgate de voz de um grupo social importante, que desde os recônditos do tão chamado “Descobrimiento de Pindorama” foram relegados a cidadãos de segunda classe, desprezados, escravizados e perseguidos.

Diante do que foi exposto, não se pode negligenciar a questão da representação dos sujeitos negros e indígenas no material didático. O livro didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados em sala de aula. Mas cabe ao professor ser um agente atento a respeito das questões que atravessam esse importante instrumento educacional. O livro didático auxilia muitas vezes o docente como uma bússola de como ele organizará a apresentação de suas aulas, ou mesmo como construirá em ordem de importância o conteúdo que será ministrado. As aulas de Língua Portuguesa e Literatura recebem um impacto imenso deste material distribuído pelo governo.

É a partir do livro didático que muitos estudantes têm contato com a literatura brasileira, seus escritores e o contexto em que determinada obra foi produzida. Desse modo, a escola se apresenta como uma instituição que forma cidadãos e seu impacto na vida intelectual de indivíduos em situação de aprendizagem é imenso. Portanto, cabe ao professor não deixar de estimular um olhar crítico ao material utilizado em suas aulas e, de igual maneira, se posicionar criticamente a respeito da contribuição de sujeitos negros e indígenas na construção do país. Visto que essa implementação em suas práticas pedagógicas é legítima e necessária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elenca entre as competências do ensino de linguagens:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2018, p. 65).

Assim, é de grande importância pensar essa “compreensão” das “linguagens como construção humana, histórica, social e cultural” em relação à representação. Reconhecer as “identidades sociais e culturais” é pôr em evidências questões voltadas à representatividade. Representatividade é uma oportunidade de dar visibilidade a algo ou a alguém. Professores que lidam com o ensino da linguagem em suas mais diversas formas – especificamente docentes de Língua Portuguesa e Literaturas – precisam usar da oportunidade que tem para estimular a valorização da cultura que cerca essa minoria subalternizada da população; não só porque é uma ordem legal, mas porque é um testemunho de luta contra o racismo; racismo esse que se embrenhou na história da nação brasileira e influenciou relações de poder.

Segundo a BNCC (2018), como apontado na citação acima, uma das maneiras para ocorrer o reconhecimento e a valorização das diversas maneiras de signos presentes na sociedade é observando o funcionamento da linguagem, bem como seus usos na sociedade. Atrilando essas proposições ao ensino de literatura pode se notar a potência pedagógica para um ensino emancipador e crítico.

Argumentando sobre a concepção bancária de educação, assim, Paulo Freire apontou como características de um professor que assume tal posição:

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador” (Freire, 1987, p. 34).

A leitura literária é uma das partes essenciais quando se trata de conteúdos ensinados no trecho final do ensino básico, isto é, no Ensino Médio. A partir dos livros didáticos, muitos professores organizam, como aqui já dito, seus planos de cursos, dentro destes, o ensino literário. Assim, a prá-

tica pedagógica, a maneira como é ensinado ou colocado os assuntos para debate e reflexão na sala de aula não pode ser leviano ou negligente. Cabe ao professor observar tais características ditas por Freire (1987) para não cair numa armadilha de uma terrível maneira de interagir com os estudantes.

Equilíbrio entre maneiras de ensino (práticas pedagógicas), escolhas de conteúdos (a isso, implementar a aplicação das leis 10.639/03 e a 11.645/08) e a utilização dos materiais pedagógicos, devem ser muito bem observadas para que os estudantes venham se desenvolver intelectualmente e exercerem um olhar crítico a respeito da sociedade que o cerca e da qual ele faz parte. A Crítica Cultural se propõe a estimular uma cosmóvisão crítica das relações de poder que se estabelecem na sociedade, apontando, desta forma, uma busca por mudanças e luta contra opressões sociais. Emancipação de ensino e aprendizagem passa, também, por um olhar crítico da cultura.

### **Reflexões finais**

Em frente ao que foi dito, o letramento pode tomar várias formas e aplicabilidades distintas, dependendo do contexto em que for aplicado. Quando se trata, especificamente, de escola básica, dependendo da noção apreendida pela escola, podem acontecer dois movimentos.

Se abraçar a noção que considera que “práticas de letramento” podem acontecer em vários lugares, como afirma Street (2006), pode criar espaços em seu ambiente escolar para escuta dos estudantes. Apresentando ao seu corpo docente, práticas que potencializem uma postura questionadora das relações de poder presentes na sociedade. Ou podem tomar como verdade a ideia de que o conhecimento escolarizado – que ela propõe – irá bastar em si, desprezando outros saberes tido e experienciados pelos estudantes, o que seria um grande erro.

Segundo Freire, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 21), o conhecimento escolar deveria ser visto como possibilidade para criação e ampliação de novos saberes. Quando um docente tem em mente que o protagonista numa sala de aula deve ser o aluno, que ele,

professor, está ali como sujeito que ensina, mas também aprende, poderá desenvolver um trabalho que valorize os conhecimentos que este estudante apreendeu fora da sala de aula, poderá desenvolver uma prática pedagógica salutar. Para isso, é preciso reconhecer o letramento como práticas várias e daí se aproveitar dessa excelente oportunidade.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987, p. 47) diz que sem “comunicação [...] não há verdadeira educação”. Se um professor não aplica uma pedagogia dialógica – como ensina Freire; uma pedagogia que coloque o aluno como centro das suas ações em sala de aula – dificilmente, esse ensino surtirá um efeito que vá muito além do que um cientificismo morto.

Os estudos culturais se propõem a quebrar uma visão dicotômica (Culler, 1999) e propõe olhares diversos, que coloquem em evidência as margens (aqueles que foram subalternizados). Aqui, pode-se acrescentar o que disse a filósofa Djamilia Ribeiro: “quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus social*, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência” (2017, p. 38). Assim, trazer debates sobre questões étnico-raciais, bem como outras questões sociais, é dizer para toda essa população que elas têm voz e o lugar de onde vieram precisa ser assistido pelo poder público.

Não se trata de um texto ou mesmo uma investigação que fechará em si a discussão sobre as relações existentes entre material didático, ensino de literatura em sala de aula e aplicação das leis 10.639/03 e a 11.645/08; mas, sim, apresenta, brevemente, alguns pontos que podem contribuir no debate a respeito de tais relações dentro do âmbito acadêmico e na educação básica.

## Referências

- BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008*. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jan. 2024.

CARNEIRO, Elaine de Araújo; PEREIRA, Aurea da Silva. *D. Sônia, presidente da Associação de Mulheres de Saquinho, município de Inhambupe - BA*. Pontos de Interrogação, v. 6, n. 2, jul.-dez, 2016, p. 205-216.

CULLER, Jonathan. *Literatura e Estudos Culturais*. Teoria Literária: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999, p. 48-58.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas em um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 228.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 107.

RIBEIRO, Djamilia. *O que é lugar de fala? O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017, p. 68.

SILVA, Ueliton André dos Santos; CRUZ, Maria de Fatima Berenice da. *Caminhos para uma educação crítica: a percepção de estudantes do Curso de Letras Vernáculas sobre o Letramento*. Porto das Letras. Acesso em: 27 abril. 2024.

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

SOARES, Magda. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004. p. 5-17.

STREET, Brian. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. (2006). *Filologia E Linguística Portuguesa*, 8, 2006, p. 465-488.



## DISCURSO DE RESISTÊNCIA NAS MÃOS: POESIA SURDA NO MEIO DIGITAL

Walquíria Nascimento da Silva<sup>1</sup>  
Ednéia de Oliveira Alves<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, analisam-se as representações dialógicas de sujeitos surdos, questionando-se como eles se posicionam discursivamente. Trata-se de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, por meio da qual se busca compreender a forma como os discursos que envolvem temáticas sobre a pessoa surda são apresentados em poesias que circulam na internet, à luz dos escritos do Círculo Bakhtiniano. Para tanto, utiliza-se como campo de pesquisa o sítio virtual: [culturasurda.net](http://culturasurda.net), onde se pode encontrar poemas sinalizados. Verifica-se que as representações dialógicas dos sujeitos surdos são marcadas por posicionamentos de lutas: pelos direitos, reconhecimento linguístico e posição cultural identitária. Nesse tocante, a poesia funciona como um campo de resistência, que possibilita à pessoa surda reivindicar e posicionar-se perante os desafios sociais, em particular, a partir das interrelações promovidas nas redes sociais.

**Palavras-chave:** Poesia. Sujeito surdo. Análise discursiva.

## RESISTANCE DISCOURSE IN HANDS: DEAF POETRY IN THE DIGITAL SPHERE

**Abstract:** This study examines the dialogical representations of deaf individuals, investigating their discursive positions. Employing an exploratory qualitative approach, the research seeks to understand how discourses related to deaf individuals are portrayed in online poetry, drawing on the insights of the Bakhtin Circle. The research field is the website [culturasurda.net](http://culturasurda.net), where signed poems can be found. It is found that the dialogical representations of deaf individuals are characterized by struggles for rights, linguistic recognition, and cultural identity positioning. In this regard, poetry serves as a site of resistance, enabling deaf individuals to assert themselves and take a stand against social challenges, particularly through interactions fostered on social networks.

**Keyword:** Poetry. Deaf individuals. Dialogical representations.

---

1. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Centro de Educação) da UFPB. Professora de Libras do Departamento de Letras da UFPB-Campus IV.

2. Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba.

## Introdução

As redes sociais são espaços virtuais cada vez mais presentes no cotidiano, nas quais as pessoas se conectam por meio de postagens, curtidas, comentários e compartilhamentos. Compartilhar conteúdos, como imagens, textos, vídeos, *links*, entre outros, permite que a mensagem seja alcançada por muitas pessoas, que também estão conectadas ao meio digital. Os criadores de conteúdos, ao escolherem em qual rede social desejam compartilhar, podem adicionar legendas e comentários e, assim, disponibilizá-los ao público. De acordo com Bianchi (2024), em matéria publicada no *site Statista*, mais de 84% (oitenta e quatro por cento) da população brasileira utilizam diariamente as redes sociais; isso implica que os discursos presentes nas postagens conseguem ter um maior alcance de pessoas e, consequentemente, maior engajamento.

Segundo o que Barros (2005) apresenta, todo discurso é naturalmente um fenômeno próprio das relações dialógicas, no qual múltiplas vozes sociais são entrelaçadas, a partir das vivências históricas. Desse modo, criar, compartilhar e comentar conteúdos na internet transcende a simples postagem, pois, no processo constituinte do discurso, há relações contratuais dialógicas entre enunciados. Por meio do discurso, os sujeitos podem expressar-se de várias maneiras: exaltando algum acontecimento, opinando sobre determinada situação, mostrando suas vivências diárias, ou, até mesmo, protestando sobre questões sociais.

Nesse contexto, os discursos apresentados são carregados de sentidos, pois, no momento em que se escolhe falar em determinada temática, a relação sujeito e anunciado deixa de ser indiferente e passa a ser ativa, o discurso exprime a atitude valorativa em relação ao objeto e, com isso, põe-se em movimento uma ação dialógica do discurso (Bakhtin, 2016).

O sujeito que cria o conteúdo estabelece uma ligação essencial com o tom emocional-volitivo, no qual a realidade encarnada entoa nas palavras enunciadas. Isto faz surgir uma performance, daquilo que excede (invisível aos olhos) e que, ao mesmo tempo, torna-se indissolúvel do universo semântico, pois a atividade humana está diretamente ligada ao discurso. Bakhtin (2022a) interessa-se pelo formato que o intercurso social delinea o discurso, é por meio desse processo que há a plenitude discursiva.

siva. “Nesse sentido, procura explorar a idéia (*sic*) e centrar a discussão no fato de que a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (Brait, 2005, p. 93), assim sendo, a semântica enunciada está entrelaçada com as histórias de vida.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o ciberespaço é um campo onde os criadores de conteúdos podem fazer suas postagens de diferentes tipos, tais como: de entretenimento, notícias, motivacionais, também é um local no qual as identidades, culturas, vivências, histórias de vidas são compartilhadas por meio dos discursos. Muitas das vezes, são discursos de reivindicações e protestos, em tom de resistência, de modo que o sujeito faz uso desses espaços para se afirmar, mostrar e contestar algo.

Dentre as inúmeras postagens de diferentes tipos e modalidades que são compartilhadas nas redes, diariamente, estão as poesias, produções literárias artísticas que expressam, discursivamente, emoções carregadas de sentidos. A poesia, durante muito tempo, foi comumente compreendida como algo voltado para o “eu poético”, por meio do qual se expressam emoções ou pontos de vista, tratando-se, portanto, de poesia lírica. Porém, com o passar do tempo, houve modificações na forma de produzir e compreender as poesias, como é o caso da poesia em Libras. Assim, “desde o Modernismo, alguns poetas inovaram muito o modo de fazer poesia, associando elementos fortemente visuais, utilizando recursos das linguagens dos meios de comunicação de massa e buscando abolir a utilização do verso tradicional” (Sutton-Spence, 2021, p. 26); pois o foco principal das poesias em Libras é expressar a identidade surda da comunidade.

Estudos da poesia em Libras apontam para a ideia de que esse viés discursivo está crescendo rapidamente no campo da arte surda. “O foco está na linguagem estética que, geralmente, é fortemente visual e cuidadosamente construída para maximizar o impacto dos sentidos” (Sutton-Spence, 2021, p. 78); por meio dos entrelaces, da língua de sinais, expressões corporais, gestos e processo histórico de vida, são apresentados os sentidos de forma discursiva. Para Bakhtin (2011, p. 23), “o primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele”;

esse movimento de que o contemplador compenetra em quem discursa só é possível em razão da expressividade externa, pois é caminho de fusão entre o contemplador e quem está no ato discursivo (Bakhtin, 2011).

No caso da poesia produzida por pessoas surdas, e considerando-se esses primeiros escritos, o compartilhamento das poesias nas redes está diretamente relacionado ao processo histórico de vida, no qual o dialogismo constrói o discurso poético. Nesse ínterim, é possível implicar que a diversidade de discursos materializados nas redes sociais está revestida de sentidos que fala muito sobre quem discursa, sendo a poesia um meio que potencializa esse lugar de “fala”.

Dialogismo é aqui entendido não apenas pelo que é conversado entre duas pessoas, mas também como o conjunto dialógico com o meio social, constituído no falar, ouvir, ver, sentir, e assim originando novos discursos e configurando o ser discursivo, o que vai ao encontro do que é afirmado por Fiorin (2020, p. 27) quando diz que “o dialogismo é um modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado”, configurando-se um permanente diálogo entre comunidade e culturas. Nesse contexto, há de fato uma preocupação em estudar as relações contratuais entre o que é enunciado e o meio social, o diálogo existente nessa relação.

No intuito de compreender o discurso poético produzido por pessoas surdas, no presente artigo, levanta-se o seguinte questionamento: Qual diálogo constitutivo é apresentado nos discursos poéticos produzidos por pessoas surdas nas redes sociais? O objetivo geral é analisar como o discurso dialógico é apresentado nas poesias surdas a partir dos escritos do Círculo Bakhtiniano. Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: identificar os diálogos constitutivos presentes em poesias, envolvendo pessoas surdas e verificar de que forma são abordados os conteúdos temáticos das poesias.

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório de abordagem qualitativa, em que se utiliza como campo de pesquisa o sítio virtual: *culturasurda.net*, mais especificamente a aba sobre poemas em Libras, a partir da qual foram selecionadas 3 (três) poesias para serem analisadas à luz dos escritos

do Círculo Bakhtiniano. No tocante às análises, foi utilizada a análise do discurso, considerando-se categorias: *discurso, dialogismo e conteúdo temático*.

A produção textual foi organizada, além desta introdução, em mais três seções, de modo que na segunda seção, a seguir, apresenta-se o gênero da poesia como campo das diversas possibilidades discursivas; na terceira, o caminho metodológico; e, na quarta, a discussão analítica referente às poesias selecionadas. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se os desdobramentos que suscitaram nos resultados encontrados nos discursos estabelecidos nas poesias selecionadas.

### **Poesia surda: discurso e ato de resistência**

A arte literária poética está entre as mais antigas formas de produção textual. Nela, o autor expressa sentimentos, emoções e posicionamentos pessoais. Historicamente, ensinou-se que, no discurso que se manifesta na poesia, o sujeito poético que enuncia o poema é chamado de “eu lírico”. Em sua origem, relatos apontam para a ideia de que a poesia nasceu para ser cantada; desse modo, havia a preocupação com a estética da língua sobre o conteúdo; porém, ao longo do tempo, as formas como as poesias foram sendo estruturadas ganharam outras conotações, como é o caso das poesias em Libras.

De acordo com Sutton-Spence (2021), nas poesias em Libras, os discursos tendem a ser menos líricos e apresentam uma forma de arte com regras e padrões próprios, apresentando estratégias específicas, a exemplos de: *O Vernáculo Visual*, por meio da qual, sem o uso do vocabulário de sinais, contam-se histórias de forma visual, acompanhando um estilo de costumes do povo surdo em contar as histórias de forma cinematográfica; e *Histórias delimitadas*, que seguem uma estrutura particular em relação às configurações nas mãos, é o caso das poesias em histórias ABC, nas quais, no decorrer da história, cada sinal que sucede o outro usa a forma de letras do alfabeto manual, de A até Z.

Porém, independente do formato adotado, os discursos que são apresentados nas produções literárias dialogam com uma variedade de temáticas que abordam contextos: sociais, filosóficos, políticos, religiosos e

de resistências, levantando questionamentos e provocando reflexões, que em sua base carregam contextos reais da vida do sujeito. É o que apontam os escritos de Bakhtin (2022a), quando este afirma que a língua no discurso se apresenta em sua integridade concreta, no qual são considerados aspectos da vivência histórica de quem discursa, de modo que “ora 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” (Bakhtin, 2022a, p. 16-17).

Nesse mesmo caminho reflexivo, Volóchinov (2021, p. 218-219) destaca que a efetividade da linguagem “não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados”. Desse modo, a realidade fundamental da língua é interação discursiva entre os sujeitos e as vivências.

Um aspecto relevante sobre as reflexões de Bakhtin é que a compreensão sobre determinado discurso pode variar conforme o tempo. Assim, se alguém ouve, lê, escreve ou vê um discurso e após determinado espaço de tempo retorna ao mesmo discurso, é possível que ele imprima outro sentido, pois o que determinará a constituição desse novo sentido são as vivências históricas. Isso acontece porque nesse intervalo entre uma “leitura” e outra se ouvem, leem e veem outros discursos, resignificando-se assim novas ideias, surgindo outras certezas, refletindo-se sobre novos aprendizados.

Esse processo de construção do discurso pelas vivências possibilitado pelo tempo é caracterizado por Brait (2005) por dialogismo, no qual o falante, leitor, escritor, sinalizante, além de considerar a resposta do outro, também se relaciona com enunciados anteriores. Nessa mesma direção, os escritos dos Problemas da obra de Dostoiévski, sendo este um dos integrantes do Círculo Bakhtiniano, afirmam que “o indivíduo perde sua substancialidade exterior bruta, sua monossemia objetual, o/a ser/existência torna-se acontecimento/coexistência” (Bakhtin, 2022b, p. 305). Não há voz autoral que possa ser apontada como monológica em um discurso, pois a combinação de vozes é a realidade no discurso do outro.

O diálogo constitutivo presente a todo momento nesse processo ocupa-se com o complexo de forças que nele é constituído e, assim, condiciona a forma, o sentido, significações do que é apresentado no discurso. Seja nos eventos banais ou nas obras mais elaboradas, o que interessa são as forças que impulsionam e se mantêm constantes entre o sujeito e o meio social. O objeto efetivo do dialogismo é formado pelas relações dialógicas, considerando-se contextos mais amplos, variados e complexos, nos quais se estabelece uma relação de sentidos. De modo geral, há uma referência do todo da interação verbal, e não apenas um “diálogo” de interação face a face (Faraco, 2009).

Nesse tocante, o enunciador, ao decidir enunciar algo, estará intrinsecamente estabelecendo essas relações dialógicas de sentido. Porém, a forma como será estabelecido dependerá da escolha do conteúdo e, conseqüentemente, em qual gênero melhor se adequa. Esse conteúdo é sobre o que o enunciador quer expor, chamado por Bakhtin (2022a) de “conteúdo semântico-objetal”, pois todo enunciado expõe determinado assunto, tem um conteúdo semântico, e em razão desse conteúdo semântico-objetal é que o enunciador precisa decidir em qual gênero discursivo melhor se aplica seu conteúdo (Maciel, 2022).

Considerando-se o conteúdo semântico-objetal, é possível perceber a expressividade do enunciador diante do discurso, sua relação valorativa. Assim, se alguém está falando sobre um tema como surdez ou língua de sinais, pode imprimir diferentes tons valorativos, e isso dependerá de sua relação com o conteúdo, pois pode expor com mais ou menos ênfase, sutilmente ou com mais propriedade, dependendo de suas vivências. No caso dos discursos expressados sobre a pessoa surda, algo que pode demarcar essa relação valorativa de expressividade é saber quem é o enunciador: uma pessoa surda ou uma pessoa ouvinte. Além disso, é importante se lembrar de que, ao se defrontar com determinado conteúdo temático, é interessante observar em que tempo o discurso está sendo expresso, pois facilitará a compreensão na relação entre sujeito, tempo e o gênero discursivo (Bakhtin, 2022a).

Diante desse contexto, apresenta-se a poesia como palco de discurso para análise neste artigo. De início, procura-se por uma melhor

compreensão sobre a poesia, mesmo que os escritos de Tezza (2003) a tenham apresentado como não sendo uma tarefa fácil, considerando-se a complexidade que a poesia representa para os diversos campos de estudos. Diante dos escritos sobre a pluralidade de compreensões, adota-se, como entendimento, “a poesia como um *dado*, não da natureza, mas da cultura, algo que o senso comum reconhece como tal em suas múltiplas formas e manifestações através da história dos povos e das culturas” (Tezza, 2003, p. 57); desse modo, os discursos poéticos surgem a partir das vivências de um povo, que constroem histórias e, conseqüentemente, sentidos, que possibilitam a produção de poesias.

Nesse tocante, e considerando-se a diversidade de contextos sociais, de modo que a poesia pode estar inserida em: eventos públicos, religiosos, políticos, celebração de festivais, implica-se que os discursos surgem a partir da necessidade de expressar algo, seja por exaltação ou resistência. E sobre esta última, Tezza (2003, p. 72) afirma que “a poesia passa a ser também a expressão concreta de uma atitude, transformando-se num espaço de resistência contra a reificação do homem. A poesia não será apenas um objeto, mas uma *posição existencial*”. Nesse terreno, o sujeito discursivo apresenta-se como ser histórico no embate de reagir a algo ou a alguma situação.

De forma específica, no que se refere às produções literárias surdas, incluindo-se a poesia, é possível afirmar, segundo o que Sutton-Spence (2021) apresenta, que, muitas vezes, as temáticas abordadas estão relacionadas ao mundo da pessoa surda e à experiência surda, falando de opressão, resistência e liberdade, sugerindo, assim, que as narrativas encontradas podem demonstrar ao meio social a realidade do mundo surdo.

Sendo assim, partindo-se das proposições na qual a poesia permite adentrar, acredita-se que as poesias em Libras que circulam na internet acabam por ser um palco para que pessoas surdas resistam às situações de negatividades às constituições identitárias, conforme se demonstrará mais detalhadamente na seção de análise deste artigo.

## Percurso metodológico

No intuito de captar produções poéticas surdas que circulam na internet como meio discursivo de resistência, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, pois esta última “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Silveira; Córdova, 2009, p. 35), além de ser flexível, pois os mais singelos detalhes relacionados ao fato estudado têm sua importância. Em sua maioria, nas pesquisas exploratórias, utilizam-se o levantamento bibliográfico e o documental, assim como entrevistas, que, no caso deste estudo, por envolver a análise de vídeos disponibilizados na internet, assume o caráter documental, por ser original e ainda não ter recebido tratamento analítico.

Inicialmente, utilizou-se como local de busca do material empírico o site: *culturasurda.net*. Essa escolha se justifica por ser um local que agrupa uma variedade de produções criadas, adaptadas e traduzidas em Libras. A partir daí, foi necessário fazer o recorte em relação ao tipo de produção voltada à cultura surda, optando-se pela categoria do tipo poesia, por ser o gênero literário foco neste artigo.

Valendo-se da disposição das 93 (noventa e três) poesias de diferentes países disponíveis no referido site, foi realizado o primeiro recorte, destacando-se apenas poesias de produção brasileira, no total, 63 (sessenta e três) poesias sinalizadas. Em seguida, o segundo recorte foi selecionar as poesias que abordassem conteúdos temáticos envolvendo o processo cultural da pessoa surda, com ênfase nas lutas e conquistas da comunidade surda e, nesse processo final, foram coletadas 14 (quatorze) poesias. Após isso, e para uma melhor abordagem das poesias, categorizaram-se os conteúdos temáticos, ficando divididos da seguinte forma: potencialidade da Língua de Sinais; lutas contra a opressão; processo de exclusão; lutas pelos direitos; lutas pela Língua de Sinais; potencialidade da pessoa surda.

Porém, para uma melhor abordagem e delimitação das análises, adotaram-se como temáticos aqueles que mais remeteram, de forma direta, à questão da resistência, que, neste caso, foram as poesias que abordam: lutas contra a opressão, lutas pelos direitos e lutas pela Língua de Sinais. Segue abaixo as poesias selecionadas.

**Quadro 1** – Poesias selecionadas e categorias com as temáticas relacionadas

Poesia	Link de acesso	Categoria temática
Empatia	<a href="https://culturasurda.net/2019/11/22/empatia">https://culturasurda.net/2019/11/22/empatia</a>	Lutas contra a opressão
Lutas Libras	<a href="https://culturasurda.net/2014/07/31/luta-libras">https://culturasurda.net/2014/07/31/luta-libras</a>	Lutas pelos direitos
Voz	<a href="https://culturasurda.net/2016/08/04/voz">https://culturasurda.net/2016/08/04/voz</a>	Lutas contra a opressão

**Fonte:** Elaboração própria com base em dados da pesquisa.

No entanto, o objetivo para este artigo não é aprofundar as temáticas em questão, mas, sim, analisar as produções dialógicas no ato discursivo da sinalização, a partir das mencionadas categorias: *discurso*, *dialogismo* e *conteúdo temático*.

Todavia, julga-se importante realizar essas análises a partir de temas transpassados pelo processo cultural, pois, além da apropriação das peculiaridades da língua no ato da sinalização, eles também revelam o processo de lutas e conquistas da comunidade surda, de modo a implicar haver uma identificação maior por se tratar das vivências do povo surdo, além de possibilitarem um posicionamento político de enfrentamento ao processo de negação da cultura surda. Para Stella e Brait (2021, p. 157):

Os valores estéticos propostos pela arte entram em embate com os valores políticos estabilizados e aceitos como verdadeiros. Nesse sentido, a arte funciona como um movimento político em tensão com o estritamente político, oferecendo um espaço de construção de novos sentidos por meio da crítica ao que se entende como estabelecido.

Tais comportamentos de posicionamento político contribuem para um melhor engajamento em diversas áreas, com foco na defesa de garantir o direito da pessoa surda. Sendo assim, partindo-se desse entendimento, acredita-se que a poesia é um meio pelo qual as pessoas surdas se posicionam, reivindicam e lutam como um ato de resistência por seus direitos e reconhecimentos. E, para que esses discursos possam ser consumidos por outras pessoas, de forma mais efetiva, faz-se necessário recorrer a campos que possibilitem o acesso estratégico, que, neste caso, seria a internet. Assim, continua-se essa discussão, no tópico seguinte, a partir da análise das poesias selecionadas.

## Análise das poesias

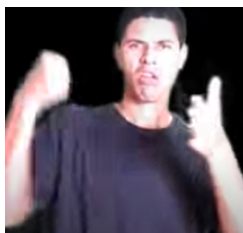
Não é possível falar sobre dialogia discursiva sem antes se considerar a relação direta entre o que está posto (a língua verbal) e o extra posto (contexto histórico para construção discursiva), um espaço aberto à simultaneidade das visões interna e externa, no qual os fenômenos observados: signos, linguagens e ideias se correlacionam para a construção do discurso, desde a formação do conteúdo temático.

É o que se pode perceber nas poesias: Empatia, Lutas, Libras e Voz, respectivamente representadas pelos trechos “congelados” nas figuras 1, 2 e 3, a seguir, que retratam as lutas e resistências da comunidade surda, pela identidade e cultura surda, na tentativa de desmistificar estereótipos e indo de encontro às práticas discursivas ouvintistas de opressão, arraigadas no processo histórico. Os poemas denotam em seus conteúdos temáticos os valores sociais da pessoa surda em face de sua condição, posicionamento instigado pelos fatores vivenciados no cotidiano da vida social e em resposta a ela, assim como luta contra os ataques excludentes.

**Figura 1** – Empatia (trecho 2'01")



**Figura 2** – Lutas Libras (trecho 0'45")



**Figura 3** – Voz (trecho 1'15")



Fonte: Arquivo da pesquisadora

No que diz respeito ao aspecto linguístico, daquilo que está posto, as marcas não manuais, que incluem movimentos do corpo e expressões faciais, apresentam de forma visual um componente de formação da arquitetura da língua de sinais que abrilhanta o discurso e corrobora a compreensão do sentido. Para Felipe (2013, p. 11), “as marcas não manuais estão sendo analisadas como um componente verbo-visual gramático-discursivo tanto nas línguas de modalidade oral auditiva como nas línguas de modalidade gestual visual”. Essas marcas incorporam o real sentido do

discurso, no qual a produção de sentido é manifestada a partir do diálogo constitutivo das emoções (leituras faciais) associadas aos sinais.

Nos trechos destacados acima, é possível identificar algumas expressões faciais/corporais que agregam sentido aos sinais, dando o real sentido à sua produção. Nessas declamações poéticas, é possível ver e sentir as explosões de sentimentos, a entonação da língua a partir das emoções expressadas, enfatizando a força da resistência.

Na cena 1, com a sinalização de “empatia” (posto aos olhos de quem assisti à declamação), focando a necessidade de a sociedade ter mais empatia em resposta às lutas diárias pelo reconhecimento da pessoa surda, pode-se perceber a forma harmônica entre a expressão facial de satisfação (com um leve sorriso), que denota o sentido de bem-estar e sinalização manual. É possível, a partir dessa harmonização das expressões afetivas e sinais manuais, o espectador perceber, na produção de sentido, o semblante de satisfação que contribui para que ele compreenda e/ou se sinta parte do que está no discurso, pois este só se apresenta completamente quando se consegue perceber o que está no extra posto.

Já nas cenas 2 e 3, as reivindicações por direitos são nitidamente apresentadas pelos sinalizantes, com expressões que entonam agressividade, reforçando ao interlocutor os sentimentos de raiva, ódio e rancor. Não é possível perceber os movimentos pelo simples registro estaque do momento do vídeo, mas, na sinalização em curso, os movimentos, batidas, intensidade ao realizar o sinal e agilidade também são aspectos que merecem destaque no momento de se perceberem as entonações de resistência presentes no discurso.

A forma como sinalizam os aspectos adotados, a intensidade dos movimentos, são apenas alguns dos elementos que contemplam o discurso de forma geral. Esse termômetro das expressões é mais suave em alguns momentos do discurso; em outros, mais intenso, pois dependerá de quem sinaliza e em qual contexto, assim como afirma Bakhtin (2006, p. 75), quando diz “que não é um sistema lingüístico (*sic*) acabado, no sentido da totalidade dos traços fônicos, gramaticais e outros, mas sim o ato de criação individual da fala”, sendo essa a parte essencial da realidade da língua.

É preciso saber quem sinaliza, para quem sinaliza e em que condições, pois isso influenciará inclusive a constituição do discurso, pois o diálogo presente, no qual outros discursos (extra postos) estão entremeados, estabelece a interação verbal na base das relações sociais. No caso das poesias selecionadas, para além do que está posto, assim como mencionado anteriormente, é importante que se reflita sobre outras questões que o discurso apresenta, outros conteúdos temáticos, que se entrelaçam para a formação da temática de resistência da pessoa surda.

Na sinalização das poesias: Empatia e Voz, pode-se perceber no discurso o diálogo com temas sobre violência social, descaso familiar, valendo-se de uma compreensão estereotipa da pessoa surda, desconsiderando seu conhecimento de mundo, com base na experiência visual. Constata-se a não valorização da língua de sinais como meio natural de comunicação da pessoa surda, pois no vídeo há uma comparação do ato de sinalizar como se fosse a apresentação de um palhaço em um espetáculo circense, no qual a pessoa surda se apresenta como sujeito passivo de chacotas e objetos para risos.

O local de anormalidade onde as pessoas surdas são comumente alocadas, seja no espaço social ou no âmbito familiar, rotula essas pessoas. São tidos como anormais, por não falarem, pois fogem das regras dos ditos normais perante a sociedade; é como se os outros sentidos fossem anulados perante a compreensão de mundo, porém é importante ressaltar que uma coisa não anula a outra: o fato do não ouvir não impede que a pessoa surda tenha uma leitura de mundo, posicione-se ou exponha suas vontades, necessidades e desejos. Contudo, todo esse padrão de normalidade está vinculado ao valor central e único, atribuído à língua oral, na qual se é educado (Martín-Barbero, 2014).

A representação da pessoa surda mostrada no discurso da poesia ancora-se em uma imagem que vai de encontro às reais capacidades comunicativas e intelectuais das pessoas surdas, pois são taxadas de seres incapazes de: se comunicarem, pensarem, agirem, seres estranhos que habitam o “complexo da normalidade humana”. Trata-se de um contexto discursivo histórico que tabula as pessoas surdas, por suas “faltas”, por não seguirem um padrão, desconsiderando o que mais importa: suas vivências

enquanto seres sociais. Toda essa complexidade de um padrão da normalidade corrobora, em certa medida, uma tomada de decisão, principalmente em relação às manifestações em atos de resistência, como os que ora são apresentados nas poesias.

Um nítido exemplo dessa manifestação pode ser percebido na poesia *Empatia*, quando o espectador é convidado a aprender um sinal, a partir da apresentação do sinal de “opressão”: dentre a imensidão vocabular da língua de sinais, o sinal de opressão é o escolhido. Julga-se que, por ser algo que marca a história da pessoa surda, a escolha torna-se algo ainda mais revelador ao discurso de resistência. Tal posicionamento discursivo é respondido no mesmo seguimento da construção de sentido, quando, no final do vídeo, sinaliza-se: “*empatia*”. Nesse caso, compreende-se que o discurso de resistência corrobora a reflexão sobre a necessidade de empatia, necessária, portanto, para a compreensão de quem é a pessoa surda.

Na poesia: *Lutas Libras*, percebe-se o quão forte é a luta e resistência pelo reconhecimento da Língua de Sinais, não apenas no que diz respeito a aceitar a língua de sinais, enquanto meio de comunicação legal da pessoa surda, mas também se percebe todo o processo histórico de idas e vindas, fracassos e conquistas, as lutas solitárias e sociais, o desgaste físico, psíquico e mental do povo surdo em busca pela legalidade e reconhecimento de seus direitos. Trata-se de uma resistência ativa a todo momento e em várias frentes discursivas, a pessoa surda que se reconhece enquanto tal, que abraça a causa, que resiste independente do resultado ou das forças contrárias.

Na poesia em questão, o discurso é apresentado em várias frentes temáticas, nas quais a bagagem histórica das vivências estabelece diálogos, constituindo, assim, a formação do discurso. Sem essa relação concreta com as vivências, a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida. Nesse contexto, o discurso está diretamente relacionado com outros discursos que são perpassados pelas vivências históricas do sujeito (Volóchinov, 2021).

Um exemplo que se pode apontar para a poesia *Lutas Libras* é o resgate histórico das lutas por escolas bilíngues para surdos, nas quais a língua de sinais é a língua de instrução e onde há uma preocupação em

desenvolver a pedagoga visual no processo de ensino e aprendizagem. No discurso, o poeta faz refletir sobre o processo de negação do acesso às escolas, pelas pessoas surdas, por não haver a consideração pelas especificidades didáticas pedagógicas que esse público necessita, seja em relação à falta intérprete da língua de sinais, ao material didático inadequado, à diferença da comunidade escolar, ao não uso da língua de sinais, ou devido a outros motivos.

Na contramão desse contexto discursivo dialógico, que faz refletir sobre vários outros discursos que marcam a completa exclusão ouvintista, em relação às pessoas surdas, é salutar pensar que o discurso que vai de encontro a tal contexto se posiciona enquanto um ato de resistência, o qual reage a comportamentos culturais predominantemente da comunidade ouvinte.

Diante do exposto nas três poesias selecionadas, os agentes discursivos, ao se posicionarem, não estão discursando em suas individualidades, pois há outros agentes que contribuíram para as escolhas dos conteúdos temáticos, pois “quando falamos, não estamos agindo sós” (Dahlet, 2005, p. 55). Ou seja, todas as expressões verbais das ações humanas não são atribuídas a um isolamento, mas, sim, a um contexto de interações sociais extra posto, em que dialogam entre si constitutivamente, formando os discursos.

Assim como já citado, não é possível falar sobre dialogia discursiva sem antes se considerar a visão externa, aquilo que vai além dos olhos, as vivências históricas que dialogam entre si, construindo novos discursos e apresentando sujeitos discursivamente formados. É o que mostram as poesias selecionadas, que apresentam o ato de resistências surdas, por meio do discurso poético, diante de questões que historicamente anularam, ou tendem a anular, a existência dos direitos das pessoas surdas.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, procurou-se entender de que forma discursos com contextos de pessoas surdas são apresentados em poesias, publicadas na internet. Considerando-se os escritos do Círculo Bakhtiniano, de modo que as poesias selecionadas foram analisadas a partir das catego-

rias: *discurso*, *dialogismo* e *conteúdo temático*, percebe-se uma relação direta entre a temática abordada e o processo histórico de vida que culmina no discurso dialógico.

Retomando-se o questionamento inicial que balizou as discussões e reflexões apresentadas neste texto, identifica-se que as produções poéticas no contexto das pessoas surdas estão relacionadas a discursos diversos, formados a partir de um diálogo constitutivo de outras temáticas discursivas. Porém, dentre os discursos dialógicos observados, o conteúdo temático sobre resistência merece destaque, por ser uma temática reveladora contra a exclusão social que as pessoas surdas são impostas a vivenciarem.

Além disso, evidencia-se a possibilidade de que as poesias publicizadas na internet favorecem as pessoas surdas no que se refere ao ato de resistência contra os discursos sociais de discriminação e de descaso familiar e contra estereótipos construídos, desconsiderando seu conhecimento de mundo com base na experiência visual, luta pelo reconhecimento da língua de sinais. De modo geral, as produções poéticas selecionadas: *Empatia*, *Lutas*, *Libras e Voz*, para este artigo, apresentaram, em seus discursos, posicionamentos de críticas ao meio social, que enfatizam ainda mais o ato de resistência das pessoas surdas em relação ao meio social.

Por fim, acredita-se que as produções poéticas, publicizadas na internet, contribuem significativamente para o protagonismo de pessoas surdas perante a sociedade, pois, além de serem uma forma de reagir aos embates sociais, potencializam o posicionamento das pessoas surdas em relação à defesa de sua cultura e identidade.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed.; 4. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2022a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da obra de Dostoiévski*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2022b.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36.

BIANCHI, Tiago. *Social media usage in Brazil - Statistics & Facts*. Statista, New York, NY, Jan 10, 2024. Disponível em: <https://www.statista.com/topics/6949/social-media-usage-in-brazil/#topicOverview>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRAIT, Beth. *Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

CULTURA SURDA. [Blog]. Disponível em: <https://culturasurda.net>. Acesso em: 25 abr. 2024.

DAHLET, Patrick. *Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 55-84.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: ideais linguísticos do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FELIPE, Tanya A. *O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras*. Revista Bakhtiniana, São Paulo, SP, p. 67-89, jul.-dez. 2013.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: contexto, 2020.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. *Para entender os gêneros do discurso*. Araraquara: Letraria, 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na Educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfu; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *A pesquisa científica*. In: GERHARD, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

STELLA, Paulo Rogério; BRAIT, Beth. *Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, jan.-abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Vgpz5tcH8pPkqR3p3BGfHVy>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Literatura em Libras*. Tradução de Gustavo Gusmão. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. E-book.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova. São Paulo: Editora 34, 2021.



## A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO E GÊNEROS TEXTUAIS: INQUIETAÇÕES, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

Mariana Argolo Barreto<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo é fruto de inquietações oriundas do trabalho em sala de aula. Tem como objetivo tecer reflexões no que tange ao letramento e ao ensino de escrita e de leitura, através da abordagem dos gêneros textuais, a fim de evidenciar como a escrita pode ser trabalhada, nas diferentes situações do cotidiano que configuram o letramento da vida social, indispensável para o exercício da cidadania. Para tanto, ampara-se em estudiosos do assunto, como Angela Kleiman (2001), Freire (1971/2000), Geraldi (1997), Magda Soares (2009), Regina Celi Pereira (2005), Monica Cidele da Cruz (2005). Por fim, destaca-se a importância do letramento do professor e de programas de formação continuada que capacitem o docente às práticas comunicativas exigidas em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino. Letramento. Gêneros Textuais.

## THE LITERACY PERSPECTIVE FOR TEACHING PRODUCTION AND TEXTUAL GENRES: CONCERNS, REFLECTIONS AND POSSIBILITIES

**Abstract:** This article is the result of concerns arising from work in the classroom. It aims to weave reflections regarding literacy and the teaching of writing and reading, through the approach of textual genres, in order to highlight how writing can be worked on, in different everyday situations that configure literacy in social life, essential for the exercise of citizenship. To this end, it is supported by scholars on the subject, such as Angela Kleiman (2001), Freire (1971/2000), Geraldi (1997), Magda Soares (2009), Regina Celi Pereira (2005), Monica Cidele da Cruz (2005). Finally, the importance of teacher literacy and continuing training programs that train teachers in the communicative practices required in the classroom is highlighted.

**Keywords:** Teaching. Literacy. Textual Genres.

---

1. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2020).

## **Apresentação**

O presente trabalho é fruto de inquietações e observações desta autora, oriunda do trabalho em sala de aula e conta com a colaboração de estudos e de discussões realizados no componente “Linguagem na Sala de Aula”, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, ministrado pela professora doutora Carla Carvalho. Objetiva tecer reflexões no que tange ao letramento e o ensino de escrita e de leitura, através da abordagem dos gêneros textuais. Problematisa questões como: qual ensino de escrita prevalece na escola; diferença entre as nomenclaturas Redação e Produção textual; distância entre textos e realidade dos sujeitos; a fim de evidenciar como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas com os gêneros textuais nas diferentes situações do cotidiano. Configurando dessa sorte o letramento da vida social, indispensável para o exercício da cidadania. Para tanto, ampara-se em estudiosos do assunto como Angela Kleiman (2001), Magda Soares (2009), que discutem noções de Letramento, sua importância e impacto no trabalho docente; Geraldi (1997), Regina Celi Pereira (2005), Mônica Cidele da Cruz (2005), que abordam questões relacionadas ao ensino de produção e gêneros textuais na perspectiva do letramento. Além de Paulo Freire (1971/2000), grande educador, e Pacheco Rios (2011) que traz a discussão sobre identidades e discursos em sala de aula.

É importante ressaltar que estas reflexões também se ancoram na Base Nacional Comum Curricular (2018), uma vez que este documento define as bases do sistema curricular brasileiro e o conjunto das aprendizagens obrigatórias no ensino básico do país.

## **Inquietações iniciais**

A educação acompanha a evolução da sociedade e também contribui diretamente nesse processo, numa relação mútua. Paulo Freire (2000), por exemplo, acreditava que sem a educação não haveria transformações sociais. Dessa maneira, os documentos que norteiam a educação básica, por exemplo, sofrem alterações, a fim de acompanhar as mudanças sociais e possibilitar que os estudantes tenham acesso aos co-

nhcimentos necessários para atuar no mundo, ou pelo menos é o que se espera. Dessarte, termos são questionados, objetivos são repensados, surgem reformulações, como a que vivenciamos com a nova Base Nacional Comum Curricular (2018).

Percebemos uma discussão interessante a respeito das nomenclaturas Redação e Produção textual, sendo travada pelos estudiosos da língua materna há algum tempo. Com a redação sendo adotada pelo vestibular, como mais um mecanismo de avaliação e o trabalho com a produção de textos, ficou embasado neste termo. A partir disso, materiais com técnicas de escritas superficiais e sem nenhuma variação de gênero textual, começaram a circular nas instituições de ensino, com o intuito de preparar os estudantes para o exame vestibular e/ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cada vez mais cedo. Tudo isso resultou em um peso significativo à redação (Da Cruz, 2005).

É válido ressaltar que, com a cobrança majoritária da produção do texto dissertativo-argumentativo nas avaliações de ingresso no nível superior de ensino, as escolas têm dado ênfase ao trabalho com esse tipo textual. Percebemos inclusive um movimento em que saberes históricos, literários, artísticos e culturais são mobilizados de maneira prescritiva, para constituir repertórios argumentativos, a fim de se obter a tão aclamada nota mil no ENEM.

Essa metodologia de ensino nos remete ao conceito de educação bancária tão criticada por Freire (1968), em que acontece uma transferência, ou melhor, depósito de conteúdos aos estudantes. Isso porque as escolas se veem no desafio de preparar os alunos para dissertar e argumentar sobre tantos possíveis temas, que acabam por lançar mão de estratégias muitas vezes decorativas de citações e de propostas de intervenções, sem que haja uma aprendizagem real.

Estamos diante de uma controvérsia. Se por um lado temos a BNCC que pensa os objetivos educacionais em vista das práticas sociais, por outro, nós temos a escola que recebe o peso da responsabilidade de preparar o estudante para ingressar no nível superior e conseqüentemente para os diversos processos seletivos que ainda não acompanham as mudanças curriculares do ensino básico.

É como se a escola estivesse preocupada com uma prática social apenas: o processo avaliativo de ingresso à Universidade. O que reforça a ideia de uma escola excludente, pois nem todos os estudantes querem sair da escola (Ensino Médio) para a Universidade. E ainda, não é só desse preparo que o estudante precisa.

### **Redação ou produção textual?**

Afinal, existe diferença significativa entre as nomenclaturas? O que prevalece na escola? É importante pensar sobre isso? Geraldi (1997) afirma que, em Redação, temos a produção de textos para a escola e, em Produção Textual, a produção na escola. O autor problematiza ainda que a escola não trabalha a produção de textos enquanto prática social, há um movimento de reprodução a partir de situações criadas pelo (a) docente, como uma atividade escolar, sem possibilitar ao estudante um espaço para experiências pessoais. Contudo, o processo de escrita se reduz à avaliação, como se essa atividade fosse exclusivamente escolar (Da Cruz, 2005).

Com isso, elementos essenciais da escrita se perdem, pois, o estudante não se coloca sujeito de suas produções, de seus discursos, nem produz seus textos dentro de uma situação real de comunicação, de forma que as funções da escrita, as variações linguísticas, a intencionalidade e o interlocutor também não são levados em conta. Assim, em vez de termos o estudante como sujeito ativo, estabelecendo uma real interação com seu interlocutor, entendendo a escrita em seu caráter dinâmico e processual, essa atividade é resumida ao exercício escolar (Da Cruz, 2005).

Desse mesmo modo, os gêneros textuais são apresentados superficialmente e “classificatória” aos estudantes, resumidos a suas características, estrutura e tipologia, raramente abordados em sua utilidade e manifestação no dia a dia do sujeito e nos campos de atuação da vida pública, por exemplo. Por sua vez, o ensino de leitura e escrita de textos muitas vezes exclui a possibilidade de interação, com foco em aspectos ortográficos e gramaticais, de maneira que o estudante não é estimulado a atribuir novos sentidos ao texto, nem a acionar seus conhecimentos de mundo.

Retomando a discussão sobre o texto dissertativo-argumentativo cobrado no ENEM, é importante ratificar que não desconsideramos a importância de o jovem saber mobilizar argumentos em prol de uma temática de relevância social, bem como lançar propostas de intervenção que respeitem os Direitos Humanos, e, conseqüentemente, tenha êxito na Redação. O que se problematiza aqui é a maneira muitas vezes reducionista que a escola trabalha com isso, meramente para buscar a aprovação num sistema avaliativo e classificatório.

Além disso, muitos textos levados à sala de aula são distantes da realidade dos estudantes, no que diz respeito à temática e linguagem utilizada, de maneira que eles não se identificam, não se interessam e criam certa resistência. Não é raro ouvirmos professores (as) de Língua Portuguesa se queixando do desinteresse dos alunos em ler e produzir textos.

Haja vista que a linguagem é um processo de interação e o ensino da língua precisa caminhar no sentido de garantir aos estudantes essa interação, compreendendo e refletindo sobre os processos que possibilitam a interlocução com o outro. Para isso acontecer, o professor precisa ser reflexivo a fim de não dar um “tratamento artificial da linguagem nas atividades de produção escrita” (Da Cruz, 2005, p. 20).

## Noções de letramento

O termo letramento aparece como novos fatos, novas ideias, fenômenos e maneiras de compreendê-los, exigindo novas palavras ou novos significados às palavras antigas que abarcassem as novas demandas, como bem expõe Magda Soares (2009, p. 16). Baseado na palavra inglesa *literacy*, que define a condição assumida por quem aprende a ler e escrever, letramento é:

[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2009, p. 18).

Apesar de já existir a palavra *alfabetizado*, que define aquele que sabe ler e escrever, e *analfabeto* que diz o oposto, não tínhamos uma palavra de uso corrente para definir a apropriação desse conhecimento e a

condição daquele que incorpora esse saber às práticas sociais. O *letramento* emerge para suprir a necessidade de uma nova realidade ao afirmar que saber ler e escrever não é o bastante, mas sim atuar na sociedade através das novas práticas de leitura e escrita exigidas por ela. Em contrapartida, uma pessoa que não sabe ler ou escrever, por exemplo, uma criança que ainda não foi alfabetizada, pode ser letrada à medida que percebe a função da escrita e faz uso dela de alguma maneira, ainda que mediante uma pessoa alfabetizada.

É notório que com a popularização do termo *letramento* e sua adoção por muitos professores, a perspectiva do ensino por esse viés já vem sendo adotada, porém, com muitos equívocos. O *letramento* existe em várias esferas e pode ser avaliado consoante a exigência das mais variadas situações, logo possui o que podemos chamar de níveis. Porém, são as instituições de poder que determinam os usos do *letramento*, que, por sua vez, dão enfoque às práticas de *letramento* dominantes, as quais são aquelas mais visíveis e influentes do que as outras.

Sendo a escola uma dessas instituições de poder, ela reproduz a soberania do *letramento* dominante e acentua a desigualdade que já existe dentro da mesma, sem considerar as realidades sociais existentes no ambiente escolar e os diferentes níveis de *letramento* dos estudantes (Pereira, 2005).

Podemos exemplificar desse jeito: um estudante da roça, que tem sua subsistência através da agricultura familiar, chega à escola da cidade e se depara com qual realidade? O que faz o aluno ou aluna da roça se sentir pertencente àquele espaço? Em sala de aula, que aprendizagem significativa esses estudantes terão? Pacheco Rios (2011) faz uma excelente reflexão sobre isso ao dizer que:

As práticas discursivas dos professores e professoras [...] os levam, na maioria das vezes, para um lugar contrário a isso, para uma busca de unidade identitária – há uma procura da construção do “mesmo”, do homogêneo. [...] Assim, a “mesmidade” torna-se o sentido fundador das práticas discursivas escolares desenvolvidas pelos docentes. Dessa forma, as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição (p. 128).

A autora relata que, em suas observações, percebeu na escola uma tentativa de normalização dos alunos e alunas da roça e de inserção em um modelo estabelecido, especialmente o modelo escolar urbano. Pacheco Rios se ancora em Foucault (2004) para dizer que:

O sistema escolar é dos mais relevantes mecanismos de apropriação social do discurso, ressaltando também que a escola tem-se constituído em um mecanismo de controle do discurso, impondo aos indivíduos que o pronunciam certo número de regras e não permitindo que todo mundo tenha acesso aos discursos (2011, p. 128).

Embora nossa discussão não seja propriamente sobre identidades e discursos em sala de aula, faz-se importante falar sobre esses pontos que perpassam a problemática do ensino de escrita e de leitura na escola. Apesar do ensino pela perspectiva do letramento ser defendido por estudiosos como solução de muitos problemas educacionais, se a escola e os docentes não tiverem uma clareza sobre a dimensão social desse termo e a formação necessária para atuar nesse sentido, as desigualdades sociais podem ser intensificadas no universo escolar, a cultura dominante pode ganhar mais força em detrimento das que são marginalizadas, causando mais evasão escolar, em função de um distanciamento muito grande entre realidade do estudante e realidade escolar.

### **A produção e gêneros textuais na escola: sob a ótica do letramento**

À medida que, na escola, prevalece a Redação diante da Produção textual, o ensino de escrita não está preocupado com o letramento social do indivíduo, a fim de trabalhar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e capacitá-lo para atuar em um conjunto de práticas sociais que se relacionam com essas habilidades em seu contexto social.

De acordo com Soares (2009), a leitura e a escrita não podem ser dissociadas do seu uso, das formas que assumem na vida social. Logo, se na escola as produções e leituras exigidas são para a escola, em situações criadas pelo docente, num exercício meramente escolar, sem que o estudante se torne sujeito ativo de suas produções, ele não está sendo preparado para responder a demandas sociais cotidianas. Ou seja, o aluno aprende as

funções da escrita e da leitura para situações escolares, e não as formas práticas que assumem em diversos contextos sociais. O que nos faz questionar quais os objetivos de ensino estão direcionando essas práticas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018), o ensino deve garantir o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam o indivíduo atuar nos diversos campos da vida social. Na BNCC, o texto é o centro das atividades de linguagem, mas não como meio para o trabalho de decifração ou sistema de regras gramaticais, e sim como uma das formas de manifestar a linguagem, “permitindo o desenvolvimento crítico e reflexivo da criança e do adolescente como agentes da linguagem, capazes de usar a língua (falada e escrita) e as diferentes linguagens em diversificadas atividades humanas” (Nova Escola, 2019).

Regina Celi Pereira (2005, p. 43) retoma Cope e Kalantzis (1993) para defender a pedagogia do letramento baseada no ensino dos gêneros textuais como novo paradigma educacional em contraposição às pedagogias tradicionais que pensam em padrões de correção formal do escrito e também àquelas que pensam num aprendizado natural a partir da escrita livre de textos. Dessarte, o letramento baseado nos gêneros textuais se apresenta como um trabalho tendo em vista objetivos políticos e educacionais, possibilitando habilidades e conhecimentos para se atuar efetivamente em uma sociedade letrada e tecnológica, contribuindo para criação de condições de redistribuição de poder social (Kress, 1993 *apud* Pereira, 2005, p. 43).

Outro ponto importante abordado por esses estudiosos é que a diversidade cultural presente na sociedade não pode ser ignorada, pensar o letramento é considerar essa questão, caso contrário, de nada adiantaria. Para isso, o professor precisa ter clareza, conhecimento e reflexão das condições sociais de cada estudante, visando à transformação de realidades, a partir da ampliação dos usos sociais da leitura e da escrita, e ao aperfeiçoamento das capacidades já existentes.

Os gêneros textuais podem ser definidos a partir de muitos critérios, por isso não há um conceito delimitado que compreenda suas características, classificações, uma vez que “os gêneros estão relacionados às diferentes atividades humanas e ao consequente uso da língua em que é feito nessas diferentes esferas de atividade” (Pereira, 2005, p. 53).

Regina Celi Pereira (2005) defende que os gêneros textuais sempre estiveram presentes nas salas de aula, mas com caráter escolar, sem grandes diversificações. Se atualmente já temos uma maior diversidade de gêneros sendo trabalhados em sala de aula, ainda há um caminho a se percorrer no tocante à produção escrita, em que quase não há diversidade, de maneira que os estudantes praticamente não produzem textos reais e significativos. Quando falamos na construção de textos orais, por exemplo, não é diferente, uma vez que as situações escolares na maioria das vezes são determinadas e conduzidas pelo docente, sem a ativa participação do estudante.

### **Traçando possibilidades**

é inegável o fato de que não conseguiremos abarcar, no âmbito escolar, todos os gêneros textuais presentes nas esferas da vida social. Talvez, por isso, a escola faça tantas generalizações para tornar o conhecimento escolarizado e acabe, assim, tão distante das práticas do mundo externo. Consequentemente, no caso dos gêneros textuais, este passa a ser objeto de conhecimento, em situações fictícias de trabalho com a linguagem, para fins de aprendizagem.

Portanto, os gêneros textuais são utilizados, muitas vezes, apenas como mecanismo de avaliação da capacidade escrita dos estudantes, sendo referência para a produção de textos no que se refere à redação, como já foi discutido anteriormente, a fim de atender as necessidades da realidade criada pela escola. Dessa forma, Pereira (2005) assera que a escola não tem possibilidades de transformar a sala de aula em um simulacro do que seria várias instâncias da vida e da ação social, mas é plenamente capaz e deve promover um trabalho de reflexão, comparação, interpretação, análise a respeito dessas esferas da sociedade e de suas formas de linguagem e de comunicação. Os estudantes precisam ter ciência de todas as particularidades que estão imbricadas no estudo dos gêneros textuais. Assim, propõe a estudiosa que os estudantes precisam ser levados aos seguintes questionamentos:

[...] a) por que é utilizado determinado gênero em uma dada situação comunicativa, e não um outro? Que fatores interferem na escolha dos gêneros? b) quais as formas possíveis em que um dado gênero pode se apresentar sem comprometer sua natureza; c) o que determina as dificuldades na produção e compreensão de alguns gêneros por certos grupos sociais? e outros questionamentos relacionados ao tema (Pereira, 2005, p. 66).

Regina Pereira discorre ainda que ensinar os gêneros textuais é ensinar os estudantes a agir com a linguagem. Para tanto, o indivíduo precisa ser estimulado a participar das atividades escolares, enquanto sujeito ativo, para poder determinar sua atuação na comunidade em que se insere. Desse modo, o docente precisa: considerar as capacidades individuais de escrita dos alunos, possibilitar o trabalho com diversos gêneros textuais, estimular os diferentes usos da linguagem, considerar as finalidades sociais, desenvolvendo as capacidades dos estudantes em diferentes níveis de domínio da linguagem, como instrumento de aprendizagem e de relação com o mundo e consigo (2005, p. 72).

A escrita precisa ser necessária ao estudante, de maneira que ele compreenda que não se trata apenas de uma atividade escolar, sem utilidade no mundo lá fora, de maneira que, por meio da escrita, o indivíduo perceba que pode atuar de maneira mais significativa em seu meio social. Portanto, o ensino da escrita precisa ser associado a práticas significativas, o que é possível através dos gêneros textuais que trazem para dentro da sala de aula muitas das práticas sociais.

Considerando essas exigências de comunicação em sala de aula, o professor também precisa de práticas de letramento em seu fazer docente. Sobre isso, Angela Kleiman (2001) aponta para a necessidade de programas de formação continuada que possuam uma perspectiva crítica e culturalmente sensível, a fim de desenvolver práticas de letramento relacionadas às competências discursivas do professor. Kleiman também destaca a importância de práticas de leitura de textos literários nesses programas, voltadas ao desenvolvimento das capacidades do docente.

## Reflexões finais

O presente artigo buscou problematizar o ensino de escrita e de leitura na escola, pensando no viés do letramento social, através dos gêneros textuais. Pode-se perceber a importância da formação docente na perspectiva crítica, de maneira que a sala de aula não se torne um lugar de reprodução dos saberes legitimados e de acentuamento das desigualdades sociais. A Base Nacional Comum Curricular prevê as aulas de Língua Portuguesa com a centralidade no texto, levando em conta os campos de atuação da vida do sujeito. Logo, entendemos que o documento se preocupa com a formação integral dos estudantes para viver e atuar no mundo, de forma cidadã, consciente e responsável.

Para tanto, precisa haver uma reformulação no fazer docente dentro das salas de aula, para contemplar esses pressupostos curriculares, no que diz respeito aos discursos, respeitando e valorizando as heterogeneidades ali presentes, bem como no tocante ao trabalho com objetos de conhecimento, afastando-se de uma educação bancária e cultivando uma educação libertária (Freire, 1971).

Ademais, no que condiz à prática de leitura e de escrita, temos um longo caminho a percorrer até lhe dar um novo significado. Porém, entende-se que deve haver uma preocupação com o letramento social do indivíduo, a fim de trabalhar o desenvolvimento de habilidades e de competências de leitura e escrita e capacitá-lo para atuar em um conjunto de práticas sociais que se relacionam com essas habilidades em seu contexto social. Retomando Soares (2009), a leitura e a escrita não podem ser dissociadas do seu uso, das formas que assumem na vida social e isso não se resume à redação do ENEM.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- DA CRUZ, MÔNICA CIDELE. *A Produção Textual no Nível Médio: Uma Análise das Condições de Produção*. 2005. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1971.

FREIRE, Paulo. *Terceira carta*. Cartas a Paulo Freire, p. 56, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *Da redação à produção de textos*. Aprender e ensinar com textos de alunos, v. 1, p. 17-24, 1997.

KLEIMAN, Angela B. *Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho*. In: A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, p. 39-68, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries*. 2005.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola*. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 127-136, 2011.

SOARES, Magda. *Letramento-um tema em três gêneros*. Autêntica, 2018.

NOVA ESCOLA. *Entenda como a BNCC aborda a Língua Portuguesa no Fundamental*. 08 de agosto de 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18165/entenda-como-a-bncc-aborda-a-lingua-portuguesa-no-fundamental>. Acesso em: 30 de nov. de 2021.

## TEMPO, DISCIPLINA E PODER EM MACHADO DE ASSIS: A ESCOLA NO BRASIL OITOCENTISTA

Cleyton Rodrigues dos Santos<sup>1</sup>  
Janete Rosa da Fonseca<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo que apresentamos propõe uma investigação, à luz da História Social, Teoria Literária e Estudos Culturais, sobre uma questão pouco analisada na literatura machadiana: a disciplina e a vigilância no ambiente escolar oitocentista. Trata-se de promover um interessante diálogo entre a História Social, a Teoria Literária e os Estudos Culturais, no sentido de se refletir sobre as relações sociais no campo da educação presentes na obra de Machado de Assis, a partir de um pressuposto de análise centrado na História e Estudos Culturais. A proposta consiste em analisar as especificidades e relações entre história, educação e literatura nos escritos de Machado de Assis, focalizando-se o modo como os temas relacionados às questões educacionais emergiram nos escritos machadianos, bem como submeter essa literatura ao interrogatório sistemático que habitualmente se aplica a qualquer testemunho histórico.

**Palavras-chave:** História. Literatura. Machado de Assis. Educação. Estudos Culturais.

## TIME, DISCIPLINE AND POWER IN MACHADO DE ASSIS: SCHOOL IN 19TH CENTURY BRAZIL

**Abstract:** The article we present proposes an investigation, in the light of Social History, Literary Theory and Cultural Studies, on an issue little analyzed in machadiana literature: discipline and surveillance in the nineteenth century school environment. It is about promoting an interesting dialogue between Social History, Literary Theory and Cultural Studies, in order to reflect on the social relations in the field of education present in the work of Machado de Assis, based on a centralized analysis assumption in History and Cultural Studies. The proposal consists of analyzing the specificities and relationships between history, education and literature in the writings of Machado de Assis, focusing on the way in which themes related to educational issues emerged in machadianos writings, as well as subjecting this literature to the systematic interrogation that is usually applies to any historical testimony.

**Keywords:** History. Literature. Machado de Assis. Education. Cultural Studies.

---

1. Doutor em História Econômica pela USP. Docente do Departamento de História da UNICENTRO.

2. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS/CPAQ. Doutora em Educação com Pós-doutorado em Educação e Diversidade Cultural.

## Introdução

Entre as décadas de 1860 e 1880, Machado de Assis colaborou assiduamente no *Jornal das Famílias*, *O Cruzeiro* e *A Gazeta de Notícias*, onde publicou quase todos os seus textos e condições que marcaram o contexto de sua publicação original.

Machado de Assis, no ano de 1873, quando extraiu de sua pena o ensaio intitulado “Instinto de Nacionalidade”, afirmou que “o que se deve exigir do escritor, antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país”. O escritor voltou aos contos. De modo geral, essas produções são consideradas pelos parâmetros da crítica tradicional como meras histórias românticas, de pura fantasia, sem nenhum fundamento na realidade e pouco sugestivas esteticamente. Com base nesse contexto, o presente artigo tem em vista a realização de uma revisão crítica de uma dessas composições sob a luz dos seus olhos, nestas palavras, para a importância da inserção no cotidiano de sua própria época. Nesse sentido, propõe que esta inserção deve buscar responder os problemas da sociedade em que se vive, de tal modo que propicie o conhecimento e interpretações de determinada sociedade em uma dada esfera histórico-social (Arruda, 2014).

As rodas da história não resguardam ninguém. Nesse sentido, propomos a investigação da literatura como um testemunho histórico. Pretendemos então, nas páginas seguintes, tomar a obra machadiana, ou mais especificamente, a “leitura” feita por Machado de Assis sobre a educação e formação educacional como um problema histórico a ser analisado e compreendido. Por meio de um exercício de reflexão, e dialógico, entre história social da cultura e literatura, aos poucos, se vai afastar a imagem de “autonomia” da literatura, terreno onde poucos indivíduos têm acesso, pois são frutos de “seres singulares”, atemporais, cujas obras seriam validadas por critérios estéticos absolutos (Pereira; Chalhoub, 1998).

É certo que a historiografia da educação das últimas décadas, bem como a produção acadêmica sobre a História Social da Educação no Brasil, passou por grandes transformações e vem produzindo abordagens cada vez mais densas. Atualmente a historiografia possui instrumentos que permitem ao historiador estudar e reconstituir o modo de vida de

personagens que circularam pela nossa história, principalmente aqueles pertencentes às classes populares; e, indubitavelmente, a literatura emergiu como um dos fios condutores nessas novas abordagens.

Para desenvolver a pesquisa que apresentamos, foi preciso fincar a análise e o estudo em uma investigação empírica, definindo a literatura machadiana como a fonte principal e as estratégias de pesquisa capazes de identificar os personagens inseridos no cotidiano escolar oitocentista no cerne de um discurso que variava constantemente. Percebemos, nos escritos de Machado de Assis, a ilustração de indivíduos que viveram subjugados a um sistema de ensino muitas vezes opressivo que tinha como principal instrumento a disciplinarização, que não passavam de meros figurantes passivos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, tais dinâmicas se davam no próprio cotidiano onde a obra estava inserida em razão dos interesses do momento e do contexto à época.

Segundo a historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias (1998, p. 233-234),

A história do cotidiano e das mediações sociais, em processo de mudança, enquanto perspectiva construída no tempo, pressupõe o relativismo cultural; por isso os historiadores, ao apreenderem experiências vividas, se conformaram em procurar uma nitidez de foco, uma relação cognitiva, nuances de verdade, uma tradução aproximativa, em lugar de descrições ou explicações definitivas; o historiador, em seu diálogo com as fontes, começou a perseguir, pacientemente, a historicidade dos conceitos do passado, estabelecendo uma ponte crítica entre os conceitos contemporâneos e os de suas fontes.

Ora, como bem se observou anteriormente, atualmente a historiografia da educação possui mecanismos e instrumentos através dos quais fontes diversas propiciam aos historiadores a possibilidade de reconstituir a história de alguns personagens históricos que vagaram em um espaço e tempo passado. No caso dos indivíduos que experimentaram o ambiente escolar no século XIX na literatura machadiana, podemos perceber a interação dinâmica de Machado de Assis com as questões da sociedade oitocentista em que estava inserido, bem como de seu tempo.

Pretendemos, então, analisar o modo como o escritor desenvolveu a temática da educação de seu tempo e as ideias sobre a formação do cidadão, bem como o papel da escola nesse processo. Para tanto, utilizamos

como fonte principal um conto – ou uma obra-prima, conforme destacou o crítico literário inglês John Gledson – de Machado de Assis publicado na *Gazeta de Notícias: Conto de Escola*.

A pesquisa fundamenta-se em procedimentos metodológicos oriundos da crítica textual, especialmente da *New Philology*, onde, de acordo com Ivo Castro (1995) se requer uma transformação no ensino da literatura, que consiste em substituir padrões de excelência cultural, por um princípio de descrença, científico, mas sobretudo crítico, o que, no plano operacional, se traduziria em conceder prioridade ao exame das estruturas da linguagem sobre o exame dos significados que a linguagem produz. Quanto ao *corpus* documental, pretendemos abranger apenas um conto publicado no *Jornal Gazeta de Notícias*, particularmente o *Conto de Escola*, com a interpretação fidedigna dos escritos machadianos. A escolha deste escrito como fonte principal foi orientada na busca de compreender a convivência e relações sociais entre indivíduos de diferentes segmentos sociais no ambiente escolar na construção de uma espécie de identidade escolar a partir destas mesmas relações.

### **Conto – e cotidiano – de escola**

A presença de questões relacionadas à educação e formação na obra de Machado de Assis não é muito frequente. As experiências que os indivíduos carregavam daquele sistema de ensino à época aparece de maneira bastante esparsa em alguns contos ou de maneira rápida, como pano de fundo, em alguns romances. De tal maneira que foi muito bem narrado em uma passagem de sua obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Arguto em suas observações, Machado de Assis descreveu com genialidade o cotidiano escolar do século XIX. Dizia Brás Cubas que

Tinha amarguras esse tempo; tinha os ralhos, os castigos, as lições árduas e longas, e pouco mais, muito pouco e muito leve. Só era pesada, à palmatória, e ainda assim... Ó, palmatória, terror dos meus dias pueris, tu que foste o *com-pelle intrare* com que um velho mestre, ossudo e calvo, me incutiu no cérebro o alfabeto, a prosódia, a sintaxe, e o mais que ele sabia, benta palmatória, tão praguejada dos modernos, quem me dera ter ficado sob o teu jugo, com a mi-

nha alma imberbe, as minhas ignorâncias, e o meu espadim, aquele espadim de 1814, tão superior à espada de Napoleão (Assis, 1962, p. 529–530)!<sup>3</sup>

O trecho é narrado com maestria pelo escritor e ilustra o cotidiano escolar no Brasil do século XIX. Bem-sabido que Brás Cubas, o narrador, não tinha muitas afeições pelas letras, mas a dinâmica escolar à época acabava por afastá-lo, ainda mais, da escola, que tinha os “ralhos, os castigos, as lições árduas e longas”. Para Brás Cubas, a escola era enfadonha, porém, naquela instituição aprendera “a ler, escrever, contar”, mas também a “dar cacholetas e apanhá-las”. Havia a preferência em “ir fazer diabruras, ora nos morros, ora nas praias, onde quer que fosse propício a ociosos” (Assis, p. 529).

O *Conto de escola*, segue a mesma dinâmica daquela narrada por Brás Cubas. Publicado originalmente no *Jornal Gazeta de Notícias* no ano de 1884 e, posteriormente, na *Coletânea Várias histórias* em 1896, a história é ambientada na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX e narra as desventuras do narrador e protagonista, Pilar, que rememora a infância. Narrando de um ponto preciso, em um espaço temporal diferente, possui certos privilégios em detrimento dos outros personagens, é, portanto, de seu ponto de vista que a história é construída (Gimenes, 2014, p. 94).

Pilar é um narrador, a exemplo do que diz Bakhtin, “individualizado”, que “substitui o autor propriamente dito”, com um discurso marcado pela ausência de autoritarismo, de posição fluida, valendo-se da linguagem dos personagens que narra, “a palavra ele a recebe da voz de outro, que por sua vez está repleta de outras vozes” (Bakhtin, 2006, p. 151-152). Seu próprio pensamento não está isento de variadas vozes. Dessa maneira, o contexto narrativo é decomposto por esta posição de individualismo relativista, uma vez que os discursos das demais personagens se encontram nas narrativas do personagem Pilar. Manifesta-se, então, nas formas de transmissão do discurso de outrem, uma relação ativa de uma enunciação a outra, onde todos os acontecimentos emergem da mente dos personagens, mas filtrados pelo olhar do outro, e é como se o seu discurso, o de Pilar, reunisse, absorvesse as réplicas do outro, reelaborando-as intensamente. Assim sendo, “a narrativa da personagem é voltada para o seu passado, ou seja, para si, e é inseparável da atitude do outro em relação a ele” (Gimenes, 2014, p. 94).

---

3. Publicado originalmente em folhetins, a partir de março de 1880, na *Revista Brasileira*.

É expelida da pena de Machado de Assis uma narrativa materializada no ambiente escolar. A escola foi descrita como “um sobradinho de grade de pau”, que estava fincada à Rua do Costa, no Rio de Janeiro, então Capital do Império do Brasil. O conto se inicia permeado de relatos de resistência de Pilar, personagem narrador do conto, em ir para a escola, embora, estivesse entre a indecisão de qual o melhor lugar para brincar. Uma questão o incomodava: morro ou campo? Decide, então, ir para a escola.

Nas palavras de Machado de Assis:

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant’Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão (Assis, 1962, p. 548).

E segue aprofundando o raciocínio para mostrar o real motivo pela decisão tomada em ir à escola:

Na semana anterior tinha feito *dous suetos*, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado no balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio (Assis, 1962, p. 548).

Para Pilar, talvez a razão tenha falado mais alto em sua consciência, devido às possíveis consequências, todavia a razão do personagem é ainda infantil. O motivo mais forte para Pilar deixar de brincar nas ruas e ir para a escola eram os castigos. Esse pensamento é típico das crianças, uma vez que ainda não se preocupam com o futuro. O pai de Pilar, “um velho empregado do arsenal de guerra”, queria, para seu filho, um futuro diferente, almejando, na escola, essa possibilidade. Os pais, na maioria, preocupam-se com o futuro dos filhos, e, mesmo não possuindo uma instrução formal, o pai de Pilar tinha consciência de que o futuro do filho seria melhor por meio de instrução escolar (Vasconcelos, 2015, p. 80).

Dessa maneira, de acordo com Maria Zeneide Carneiro de Almeida (2009, p. 136):

O saber ler e escrever significava uma distinção social, pois tornava uma pessoa identitariamente visível, e já não seria identificada apenas pelo carimbo do dedão, aparentemente tão igual a tantos outros, sem rosto, sem feições, sem características próprias perceptíveis que o distinguiu por ser quem era. Era, portanto, uma credencial de pessoa “civilizada”, traquejada, uma qualidade muito considerada naqueles sertões de outrora.

Sobre a narrativa em que Pilar era protagonista quatro são as vozes de *Conto de Escola*: a do narrador Pilar, a dos colegas de classe Raimundo e Curvelo e a do Mestre-Escola Policarpo. Na Rua do Costa, onde se localizava a escola, em uma segunda-feira do mês de maio do ano de 1840, um fato inusitado mudaria a rotina escolar do menino Pilar e tornaria aquele dia extraordinário, rendendo-lhe um importante aprendizado. Enquanto ele rememora o acontecimento, são reveladas informações preciosas da escola daquele período ímpar.

É importante salientar, também, que a referência de datação ao mês de maio do ano de 1840 não foi escolhida aleatoriamente. Nessa época, a Regência estava acabando, e esse foi o mês em que aconteceu uma seção do Partido Liberal, na qual foi proposta a antecipação da maioridade de Dom Pedro II, o qual foi proclamado maior quando tinha ainda apenas 14 anos e se tornou imperador do Brasil em 23 de julho de 1840.

No início da narrativa, além das informações acerca da localização de onde os fatos narrados ocorreram, Pilar informa algo a mais, informa as transformações ocorridas ao longo do tempo no espaço predileto para as brincadeiras, o morro de S. Diogo e o campo de Sant’Ana, que outrora, em sua época de menino, era um local com características rurais, mas se torna não somente um espaço urbanizado, mas bairro de elite. Essa transformação do espaço físico destacada pelo narrador mostra a distância que separa o tempo narrado do tempo vivido e promove a dimensão histórica à narrativa (Gimenes, 2014, p. 96).

Pilar, sem falsa modéstia, descreve-se como “dos mais adiantados da escola; e dos mais inteligentes”. Não era “pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro”. Nas atividades escolares tinha sempre

bom desempenho. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-se estar “a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua” (Assis, 1962, p. 548).

Entediado com o ambiente e também com as atividades da rotina escolar, que acabava sempre antes dos demais alunos, Pilar buscava distrair-se caricaturando a imagem do Mestre Policarpo em várias expressões. No dia comemorado não foi diferente, conta o narrador que passou a reproduzir na tábua cinco, talvez seis feições. Enquanto se divertia, os outros alunos foram terminando a lição, e ele não teve outra opção senão entregar a sua também (Gimenes, 2014, p. 96).

Pilar era um menino inteligente, mas não gostava da escola com suas paredes fechadas e árduas lições. Diferentes fatores concorriam para a predominância de uma pedagogia rude, caracterizada pela violência dos adultos contra as crianças. Essa característica reforçava a negação da escola e de seus ensinamentos por parte das crianças, sentimento que também era o de Pilar, que arrependido pela escolha da escola e se sentindo aprisionado, lamenta-se, lembrando os espaços de liberdade das brincadeiras infantis – os morros, os campos (Gimenes, 2014, p. 97).

O menino Pilar confessa, então, arrependimento em ter ido para a escola. Nas palavras de Joaquim Maria Machado de Assis:

Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos (Assis, 1962, p. 550).

Enquanto ele estava na escola, os outros meninos brincavam nas ruas e no Morro do Livramento, e Pilar foi obrigado a permanecer, desafortunadamente sentado, naquela cadeira em companhia do livro de leitura. Ora, o que se percebe é, justamente, o processo de disciplinarização dos corpos, como foi muito bem observado por Michel Foucault no que este

autor chamou de “microfísica do poder”. Foucault mostrou técnicas minuciosas de controle, até mesmo do corpo do indivíduo, esclarecendo que o poder não é algo, apenas pertencente às instituições de comando, aos governos, ou algo imposto de cima para baixo. Ao contrário, está presente nas relações humanas na totalidade, materializando-se e se constituindo no interior de cada instituição social (Gimenes, 2014, p. 97).

### **Tempo, disciplina e punição: a escola e a “aprendizagem” no *Conto de escola***

O *Conto de escola*, em si, é em forma de descrição, exposto pelo personagem sobre suas lembranças, num determinado momento de sua vida. O narrador é um estudante ainda das séries primárias, mas possuidor de uma argúcia primordial, excepcional. Pilar deixa marcas de seu caráter desde o início do conto: “Não era um menino de virtudes” (Assis, 1962, p. 550). Vale ressaltar que a história é contada já na fase adulta de Pilar, todavia o narrador, “criança inocente, que não pode ver a verdade, talvez possa ver seus indícios” (Gledson, 2006, p. 101).

A organização escolar, instaurada a partir do século XVIII, e ganha força em meados do século XIX, serve a propósitos nítidos e bem definidos. Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento” (Foucault, 2004, p. 119).

Dessa maneira, conforme mostra Michel Foucault (2004, p. 125):

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar.

A forma disciplinar a disposição das carteiras servia também para vigiar: o mestre ao centro e em local mais elevado, conseguia ver todos os alunos presentes na escola, controlar seus atos, a realização das lições. A disciplina é um instrumento de organização e de exercício do poder; na

escola intentava formar cidadãos que aceitassem e que também funcionassem como reprodutores de tal estrutura. As disciplinas fabricam indivíduos, “produzindo-lhes diferentes identidades e lugares, deixando-os mais atináveis à ação do poder” (Gimenes, 2014, p. 98).

Ora, sobre tal questão, Michel Foucault (2004, p. 125) é bastante contundente:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

E conclui, da seguinte maneira, em suas reflexões sobre a processo de disciplinarização dos corpos nas instituições sociais modernas:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 2004, p. 125).

Em nosso inevitável retorno ao conto de Machado de Assis, percebemos a interrupção de Pilar pelo seu colega Raimundo, uma das vozes na narrativa. Criança com grandes dificuldades com os conteúdos escolares, e sem conseguir resolver um difícil conteúdo de sintaxe, convida Pilar a aceitar um “negócio”.

Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluiu a proposta esfregando a pratinha nos joelhos... (Assis, 1962, p. 551).

O conto machadiano apresenta as formas de controle, tal qual expõe Michel Foucault, representando com realismo como se processavam, naquele século XIX, as relações escolares. As fileiras elencadas por ordem de aprendizagem, graus de dificuldades, por idade. Definitivamente, “lugares determinados que se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (Foucault, 2004, p. 125).

Curvelo, personagem de extrema importância para a crítica elaborada pelo conto, olhava para Raimundo desconfiado; era mais velho que os demais e, muito provavelmente, sentava-se no final da fileira, atrás de Pilar e de Raimundo, portanto “em um ponto estratégico para vigiar os colegas” (Gimenes, 2014, p. 98).

Quanto à pratinha, nas palavras do narrador Pilar:

Raimundo deu-me a pratinha, sorrateiramente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem (Assis, 1962, p. 551).

Curvelo “tinha os olhos” nos meninos, o que gerava temor entre os mesmos com receio da descoberta.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, acrescentando que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito (Assis, 1962, p. 551-552).

O que Pilar tinha mais receio aconteceu. Curvelo, em um gesto de obediência para com a instituição escolar, delatou os dois meninos ao Mestre-Escola Policarpo, ao que na sequência dos fatos e deslize da pena Machado de Assis expõe:

– Oh! *Seu Pilar!* bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

– Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

– Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

– Eu...

– Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória (Assis, 1962, p. 553).

Mesmo diante do choro e dos pedidos de perdão, tanto Pilar quanto Raimundo (filho do Mestre-Escola) acabaram sendo castigados, com bastante rigor, pelo Mestre-Escola Policarpo, ao que ele dizia no momento do castigo: “olhe que é pior”.

Estendi-lhe a mão direita, depois à esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! Faltos de brio (Assis, 1962, p. 553)!

Conforme mencionado anteriormente, os eventos narrados em *Conto de escola* passaram-se na primeira metade do século XIX, mais especificamente no ano de 1840. A dinâmica societária e escolar era bastante peculiar. Os personagens ilustrados por Machado de Assis estavam vivendo aquele período com bastante vigor. Curvelo poderia ocupar a tarefa de fiscalizar, a mando do mestre, os demais colegas. Isso explicaria o medo que os outros alunos sentiam dele dentro do ambiente escolar,

“além de ser para ele que se voltaram os olhares de Raimundo e Pilar nos instantes que antecederam o acordo de “negócio” pelos meninos estabelecido” (Gimenes, 2014, p. 99).

Materializou-se o domínio do espaço e a disciplinarização dos corpos na disposição dos alunos em fileiras perante os olhos do mestre e no controle do tempo mediante o relógio. Machado de Assis, mesmo que vagamente, já tinha a noção de um sistema educacional produzido mediante os moldes da indústria, o controle do tempo através do relógio pressupõe tal fato.

O historiador E. P. Thompson lembra bem que nos últimos anos do século XVIII e nos primeiros anos do século XIX emergiu outra instituição não industrial que podia ser usada para inculcar o “uso-econômico-do-tempo”: a escola. Na Inglaterra, na passagem do século XVIII para o XIX, contemporâneos reclamavam que as ruas de Manchester viviam cheias de “crianças vadias esfarrapadas; que estão não só desperdiçando o seu tempo, mas também aprendendo hábitos de jogo”. Indivíduos pertencentes à burguesia inglesa no período em tela elogiavam as escolas de caridade por ensinarem o trabalho, a frugalidade, a ordem e a regularidade. Thompson ainda torna público algumas ideias de um Reverendo chamado J. Clayton, quando este diz que “os estudantes ali são obrigados a levantar cedo e a observar as horas com grande pontualidade” (Thompson, 1998, p. 292).

Percebemos então, que à época a educação era vista como um treinamento para adquirir o “hábito do trabalho”; quando a criança atingia os seis ou sete anos, devia estar “habituada, para não dizer familiarizada, com o trabalho e a fadiga” (Thompson, 1998, p. 292). De acordo com E. P. Thompson, o Reverendo William Turner, escrevendo de Newcastle no ano de 1786 recomendava as escolas Raikes como “um espetáculo de ordem e regularidade”, e citava um fabricante de cânhamo e linho de Gloucester que teria afirmado que as escolas haviam produzido uma mudança extraordinária: “eles se tornavam mais tratáveis e obedientes, e menos briguentos e vingativos” (Thompson, 1998, p. 293).

Thompson (1998, p. 293) afirma, então, que:

Exortações à pontualidade e à regularidade estão inscritas nos regulamentos de todas as pré-escolas: “Toda estudante deve estar na sala de aula aos domingos, às nove horas da manhã e a uma e meia da tarde, senão ela perderá o seu lugar no domingo seguinte e ficará no fim da fila”. Uma vez dentro dos portões da escola, a criança estava no novo universo do tempo disciplinado. Nas escolas dominicais metodistas em York, os professores eram multados por impuntualidade. A primeira regra que o estudante devia aprender era: “Devo estar presente na escola [...] alguns minutos antes das nove e meia [...]”. Uma vez na escola, obedeciam a regras militares.

Aparentemente o relógio emergia como um instrumento de controle do tempo que regulava as atividades desenvolvidas e que, para os alunos, tornava a escola enfadonha (Gimenes, 2014, p. 98). A divisão do tempo, afirma Michel Foucault (2004, p. 125), tornou-se cada vez mais fragmentada; “as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente”, conforme a dinâmica das relações capitalistas de produção.

Em retorno aos nossos personagens e, sobre o conto, especificamente, percebemos que é uma história, então, sobre a iniciação de uma criança no sórdido mundo adulto, em que serviços “ilegais” podem ser comprados – como Raimundo compra o conhecimento do narrador Pilar, para ser aprovado em uma matéria que ele não tinha conseguido aprender – e em que Curvelo os delata ao mestre-escola Policarpo, que é também pai de Raimundo. O conto, com seus detalhes – a palmatória com seus “cinco olhos do diabo”, a moeda de prata usada como suborno, que é “do tempo do rei” (isto é, de D. João VI), o papagaio que a criança vê a distância, através da janela da escola, o próprio mestre-escola furioso aspirando rapé enquanto avidamente faz a leitura do seu jornal em classe –, parece justificar-se, e, na verdade, se justifica, como obra de arte, simplesmente pelo realismo vívido e autêntico e por sua efetiva dramatização de uma moral explícita. “Ela parece precisar de pouca ou nenhuma interpretação” (Gledson, 2006, p. 91).

Determinadas reflexões é preciso ler nas entrelinhas. Machado de Assis, ao não dar voz própria para aquele que delata, mostra que existe uma espécie de representação da delação realizada por subterfúgios, às escondidas, o que no conto aparece moralmente reprovável. As duas crianças são punidas com doze golpes da terrível palmatória, cujo intuito era incutir preceitos morais (Gimenes; Rezende, 2016, p. 112).

Conforme escreveu Machado de Assis (1962, p. 553) sobre as “memórias” do narrador Pilar: “Estendi-lhe a mão direita, depois à esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas”. Além do castigo físico, o mestre preferiu um sermão, com palavras duras, severas – que parecem descabidas para um educador nos dias de hoje, mas perfeitamente condizentes com a realidade imposta pela dinâmica societária, bem como aos padrões da escola no Brasil à época. A vergonha, o vexame, a exposição perante os demais colegas, tudo era considerado método pedagógico para ensinar aquilo que parecia o mais importante – a moral. O método era considerado eficaz porque reunia os transgressores e servia de exemplo aos demais alunos, supostamente evitando reincidências (Gimenes; Rezende, 2016, p. 112).

Além do vexame, Pilar perdeu a pratinha, que o mestre no auge de sua raiva arremessou pela janela; enraivecido, jura “quebrar a cara” do delator Curvelo, que escapa por uma rua vizinha à da escola. Na manhã seguinte, ao rumar para a escola, com a intenção de recuperar a pratinha, o menino Pilar é surpreendido pelo batalhão de fuzileiros navais, o que o fez mudar de ideia quanto ao seu objetivo final.

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor [...] (Assis, 1962, p. 554).

O menino Pilar, naquele dia, não foi à escola, acompanhou os fuzileiros navais e passou a manhã a brincar na Praia da Gamboa. Como desfecho da história, Pilar expõe o aprendizado adquirido naquele dia: “E, contudo, a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação” (Assis, 1962, p. 554).

O narrador-protagonista Pilar, analisando os acontecimentos em retrospectiva, conscientiza-se de seu passado, até então incompreendido, e integra-o conscientemente em sua vida. Ao assenhorear-se de seu passado, embora até então incompreendido, compreende as proporções daquele aprendizado, que era indissociável da obstinação de imaginá-lo de um modo diferente do que ele é e em transformá-lo, captando-o naquilo que

ele é. Essa atitude consiste na capacidade de elaborar sua própria subjetividade. No ambiente escolar, as normas estabelecidas são inculcadas nos estudantes, e a narrativa revela como contribuem na formação da subjetividade do indivíduo, ou seja, como este constitui-se a partir das relações éticas e sociais desencadeadas naquele espaço (Gimenes; Rezende, 2016, p. 112).

Dessa maneira, inclinamos nossos olhares para o *Conto de escola* de Machado de Assis, uma vez que é, em sua grande medida, direcionada a uma interpretação crítica da sociedade e do cotidiano ao qual o próprio autor estava imerso, bem como do próprio sistema educacional no século XIX. Assim sendo, percebemos, então, que este escritor buscou realizar, no conto em tela, uma análise pormenorizada das relações sociais no ambiente escolar de classes não hegemônicas da sociedade brasileira, em geral, e carioca, em particular, nos oitocentos, bem como trazer a público temas ligados à educação, cultura, política e economia.

### **Considerações finais**

Pretendemos, com o estudo que apresentamos, contribuir para a compreensão de uma questão pouco pesquisada no pensamento e obra de Machado de Assis: a educação – além do próprio sistema educacional oitocentista. Conforme se verificou, refletimos sobre as linguagens objetivas e subjetivas que circundam os escritos de Joaquim Maria Machado de Assis, bem como a interpretação machadiana sobre as relações sociais no ambiente escolar na sociedade brasileira do século XIX a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Ora, pensar a história social da educação e a literatura em um processo dialógico, é pensar modos de gerar proposições de ações para analisar e compreender não apenas a literatura ou as próprias obras em si, mas também todo processo de interpretação da sociedade à época, ou seja, da própria história da educação brasileira.

Nesse sentido, procuramos enfatizar a importância e relevância da interlocução entre a história (particularmente a história social da educação brasileira), os estudos literários e os estudos culturais, bem como compreender o processo de criação e elaboração ficcional. Visto que antes “procurava-se mostrar que o valor e o significado de uma obra dependiam de ela

expressar ou não certo aspecto da realidade, e que este aspecto constituía o que ela tinha de essencial” (Candido, 2006, p. 12). Posteriormente, a partir do que ensinou Antonio Candido, procuramos mostrar que “a matéria de uma obra é secundária, e que a sua importância deriva das operações formais postas em jogo, conferindo-lhe uma peculiaridade que a torna de fato independente de quaisquer condicionamentos, sobretudo social, considerado inoperante como elemento de compreensão” (Candido, 2006, p. 12).

Ao buscarmos compreender as relações sociais no ambiente escolar nos escritos de Machado de Assis, estaremos também buscando a “ação e interação” dos próprios alunos e professores, e suas inserções na dinâmica societária, bem como do próprio sistema educacional brasileiro à época. Dessa forma, considerando-se as reflexões acima apresentadas, procuramos realizar uma análise pormenorizada da literatura machadiana como testemunho histórico, inserindo-a no processo de construção de uma identidade educacional brasileira e da própria nação.

Em vários momentos de sua obra ficcional, Joaquim Maria Machado de Assis, deixa isso nas entrelinhas. Seu posicionamento em relação às relações sociais no ambiente escolar estaria marcado pela reflexão, “pela associação dos contrários e pela observação da realidade” (Lopes, 2007, p. 130). Buscamos, então, decifrar as peculiaridades de como se delinearão as relações entre professores e alunos em um ambiente escolar bastante hostil onde se privilegiava a disciplina, as quais foram se configurando em relação à própria construção do sistema educacional, entendida, dentro desse contexto, como um problema colocado pela existência das dificuldades de implantação de uma educação popular voltada aos grupos sociais desprivilegiados.

Entendemos, então, que Machado de Assis materializou uma crítica bastante contundente sobre o sistema educacional brasileiro do século XIX, bem como da própria instituição escolar. É, sem sombra de dúvidas, bastante elucidativo a narrativa do protagonista Pilar quanto às relações sociais no cotidiano escolar dos indivíduos que frequentavam aquele espaço à época, uma vez que, prevalecia a “disciplina e o controle”, ou seja, o domínio dos que detinham o poder, por exemplo, o Mestre-Escola Policarpo, sobre os indivíduos que viviam em situação subalterna, como os meninos Pilar e Raimundo.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro. *Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)*. Tese [Doutorado em História], Brasília: UnB, 2009.
- ARRUDA, José Jobson de Andrade. *Historiografia: teoria e prática*. São Paulo: Alameda, 2014.
- ASSIS, Machado. *Obra Completa – 3 Volumes*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962.
- ASSIS, Machado. *Conto de escola*. In. ASSIS, Machado. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962.
- ASSIS, Machado. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. In. ASSIS, Machado. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1962.
- ASSIS, Machado. 28 - 34: *Instinto de nacionalidade*. (1ª ed. 1873).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *O discurso de outrem*. In. BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BERNARDO, Gustavo; MICHAEL, Joachim; SCHÄFFAUER (org.). *Machado de Assis e a escravidão*. São Paulo: Annablume, 2010.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.
- BOSI, Alfredo. *Entre a Literatura e a História*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BOTELHO, Denilson. *Letras militantes: história, política e literatura em Lima Barreto*. Tese [Doutorado em História Social], Campinas: UNICAMP, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9 edições, revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- CANO, Jefferson. *Machado de Assis, historiador*. In. PEREIRA, Leonardo Affonso; CHALHOUB, Sidney. *A história contada: capítulos de História Social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- CASTRO, Ivo. *O retorno à Filologia*. In. *Miscelânea de Estudos Linguísticos, Filológicos e Literários in Memoriam Celso Cunha*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995.
- CHALHOUB, Sidney. *A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade. Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CRESTANI, Jaison Luís. *Machado de Assis no Jornal das Famílias*. São Paulo: EDUSP/Nankin Editorial, 2009.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Sociabilidades sem história: votantes pobres no império, 1824-1881*. In: *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2001.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea*. In: *Projeto História*. São Paulo: nº17, nov. 1998.

GIMENES, Alessandra Maria Moreira. *Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo: uma ideia de formação nos contos "Um cão de lata ao rabo", "O Programa" e "Conto de escola"*. Tese [Doutorado em Educação], São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2014.

GIMENES, Alessandra M. Moreira; REZENDE, Neide Luzia. *A educação e a escola: princípios de formação em três contos de Machado de Assis*. In: *Machado de Assis em linha*, São Paulo, v. 9, n. 18, pp. 101-115, agosto 2016.

GLEDSON, John. *Machado de Assis: ficção e história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GLEDSON, John. *Por um novo Machado de Assis: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Flávio dos Santos; CUNHA, Olívia Maria Gomes da. *Que cidadão? Retóricas da igualdade, cotidiano da diferença*. In: *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Org. Flávio dos Santos Gomes e Olívia Maria Gomes da Cunha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

FACIOLI, Valentim. *Um defunto estrambótico: análise e interpretação das Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Nankin Editorial, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar. *História Social da Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Elisângela Aparecida. *"Homem do seu tempo e do seu país": senhores, escravos e libertos nos escritos de Machado de Assis*. Dissertação [Mestrado em Teoria da Literatura]. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

MERQUIOR, José Guilherme. *Gênero e estilo nas Memórias Póstumas de Brás Cubas*. In: ASSIS, Machado. *Obra Completa – 4 Volumes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

NEVES, Margarida de Souza. *Uma escrita no tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas*. In: CANDIDO, Antonio. *et alii*. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.

NEVES, Margarida de Souza. *O bordado de um tempo (a história na estória de Esaú e Jacó)*. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, abril/junho de 1985. pp. 32-42.

PEREIRA, Leonardo Affonso; CHALHOUB, Sidney. *A história contada: capítulos de História Social da Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

PINHEIRO, Marta Passos. *Machado de Assis cronista: "Bons Dias!" no avesso da República*. In: *Rev. Let.*, São Paulo, v.52, n.2, pp. 133-145, jul./dez. 2012, p. 139.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. *Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX*. Tese [Doutorado em História Social]. Campinas: UNICAMP, 2014.

RAMOS, Ana Flávia Cernic. *História e Crônica: a Lei dos Sexagenários e as Balas de Estalo de Machado de Assis (1884-1885)*. In. Revista História Social, v. 1, pp. 61-82, 2012.

RAMOS, Ana Flávia Cernic. *As máscaras de Lélío: Ficção e realidade nas "Balas de Estado" de Machado de Assis*. Tese [Doutorado em História Social]. Campinas: UNICAMP, 2010.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. 4 ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

THOMPSON, E. P. *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial*. In. THOMPSON, E. P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRIPOLI, Mailde J. *Imagens, mascaras e mitos: o negro na literatura brasileira no tempo de Machado de Assis*. Dissertação [Mestrado em Teoria Literária]. Campinas: UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem, 1997.

TRIPOLI, Mailde J. *Machado de Assis e a escravidão*. In. Jornal da UNICAMP. Campinas: 8 a 14 de setembro de 2008.

VASCONCELOS, Maria Luiza. *Machado de Assis e a Educação*. Tese [Doutorado em Educação], Goiânia: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2015.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

## "CORPO FORA DO LUGAR": O COMBATE AO RACISMO ACADÊMICO

Gabriela Belo da Silva<sup>1</sup>

Gabriel Vidinha Corrêa<sup>2</sup>

Edson de Jesus Melo Júnior<sup>3</sup>

**Resumo:** O racismo estrutural em todos os seus matizes traz uma série de consequências negativas às vidas de pessoas negras que perpassam por questões de autoestima, violência, oportunidades de acessos socioeconômicos, exercício da cidadania. O Brasil, país fundado na desigualdade, em que o discurso de meritocracia transita livremente nos domínios sociais, o racismo se reconfigura em outros âmbitos, como o acadêmico, em que a lógica da opressão se enraíza nas matrizes de conhecimento e desloca os saberes advindos das tradições afro-brasileiras e de corpos negros como conhecimento menores para ciência. Nesse sentido, nosso objetivo é discutir as questões que perpassam o racismo acadêmico e as formas pelas quais, enquanto sociedade, devemos combatê-lo. Para tanto, recorreremos aos trabalhos interdisciplinares que tematizam as questões de raça e racismo no empreendimento de ampliar a discussão crítica sobre fenômenos desdobrados por elas, quais sejam: as políticas públicas, a produção de conhecimentos afrocentrados, o impacto do racismo nos modos de vida. Os trabalhos de bell hooks (2019, 2020, 2021), Grada Kilomba (2019), Frantz Fanon (2008), Luiz Rufino (2019), Lélia Gonzalez (2020), Gabriel Nascimento (2019), Silvio Almeida (2019) serão utilizados para essa abordagem.

**Palavras-chave:** Racismo Acadêmico. Produção de Conhecimento. Universidade.

## "BODY OUT OF PLACE": COMBATING ACADEMIC RACISM

**Abstract:** Structural racism in all its shades brings a series of negative consequences to the lives of black people that encompass issues of self-esteem, violence, opportunities for socioeconomic access, and the exercise of citizenship. In Brazil, a country founded on inequality in which a discourse of meritocracy moves freely in social domains, racism is reconfigured in other areas, such as academia, in which the logic of oppression takes root in the matrices of knowledge and displaces knowledge arising from traditions Afro-Brazilian and black bodies as minor knowledge for science. In this sense, our objective is to discuss the issues that permeate the phenomenon of academic racism and the ways in which we as a

---

1. Professora do Instituto Federal de Educação Baiano (IFBaiano) - Campus Valença.

2. Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal de Maranhão (UFMA).

3. Graduando em Física pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

society must combat it. To this end, we resort to interdisciplinary works that address the issues of race and racism in the effort to expand the critical discussion on phenomena unfolded by them, namely: public policies, the production of Afro-centered knowledge, the impact of racism on ways of life. The works of bell hooks (2020, 2021), Grada Kilomba (2019), Frantz Fanon (2008), Luiz Rufino (2019), Lélia Gonzalez (2020), Gabriel Nascimento (2019), Sílvia Almeida (2019) will be used for this approach.

**Keywords:** Academic Racism. Knowledge Production. University.

### Considerações iniciais

*Seres vacilantes, desvios existenciais, no Brasil a categoria raça é o elemento político que fundamenta o caráter da exploração e dominação colonial. "Raça", "racismo" e "Estado-nação" - é nesses três termos que também se expressam as formas de colonialidade do ser, saber e poder que se cospe a marafunda colonial a ser desatada.*  
 (Pedagogia das Encruzilhadas - Luiz Rufino)

"Os conhecimentos vagueiam pelo mundo" (Rufino, 2019, p. 9). Os conhecimentos, dispersos, vagueiam através do tempo, do espaço, das formações sociais e ideológicas, atravessando os corpos que se configuram e se manifestam como textos vivos. Por possuírem uma ligação profunda com os corpos, os conhecimentos, assim como o ar, em sua manifestação e elementos constitutivos, configuram-se como uma força ancestral, os quais estabelecem entre si uma relação dialética, já que sua sinergia e emergência são mediadas pela linguagem, possibilitando ao homem o nascimento do *ser social* e sociável.

Se por um lado, os conhecimentos que avivam os corpos (Rufino, 2019, p. 9-10), podem ser considerados *escadas que conduzem ao portal dos ascensionados*, o qual consegue conduzir os grupos historicamente alijados de seus direitos fundamentais ao empoderamento, ascensão e inserção social mediante uma formação acadêmica e profissional; por outro, o *saber* e o *saber-poder*, manifestos no conhecimento acadêmico cientificamente legitimado, podem assumir a forma e o conteúdo que se materializam como instrumentos bélicos. Os quais, com frequência, são utilizados para docilizar, normatizar, controlar e subalternizar por meio da colonialidade (Fanon, 2008).

No Brasil, historicamente, a categoria *raça* é um elemento político atravessado por distintas forças (Rufino, 2019, p. 14), as quais contribuem para que as formas de colonização do *ser* se fortaleçam e continuem exercendo o seu papel de desumanizar os colonizados e ex-colonizados (Fanon, 2008). Nessa perspectiva, a negritude, na modernidade, é profundamente marcada pelas diversas formas de escravidão e colonialização, afetando a vida e as identidades das pessoas negras (Mbembé, 2018).

Sendo assim, o racismo está enraizado nas dinâmicas políticas e sociais e que por isso elas possuem implicações significativas em todos os setores da vida humana, incluindo o sistema acadêmico; o racismo diário e as memórias intergeracionais que afetam os descendentes de africanos na diáspora, materializam-se em práticas que permeiam o cotidiano (Kilomba, 2019). Nessa perspectiva, é imperativo que as estruturas de poder estabelecidas durante a história sejam desfeitas, pois somente através da emergência de um pensamento crítico e reflexivo que consiga trazer à superfície estratégias de resistência dentro das instituições de ensino (Mbembe, 2018). Somente assim é que seria possível uma reavaliação e uma reconstrução das identidades e conhecimentos suprimidos pelo domínio colonial (Fanon, 2008). Desta feita, Fanon enfatiza que a verdadeira libertação surgirá apenas por meio de uma profunda reestruturação da sociedade, que começa com a descolonização do pensamento.

Dessa forma, é preciso *ensinar a transgredir*, é preciso que a educação seja compreendida como *prática da liberdade* capaz de valorizar as vozes dos marginalizados, tornando-se, pois, um meio de resistência e transformação social (bell hooks, 2020). Consequentemente, deve-se considerar as especificidades que compõem o processo de intersecções entre *raça*, *gênero* e *classe*, de modo que as vozes negligenciadas, dentro do espectro do racismo e sexismo, possam ser ouvidas e atendidas em suas especificidades (Gonzalez, 2020).

Nessa senda, o sistema educacional tem o poder de perpetuar as desigualdades sociais; por isso, deve-se garantir que pesquisadores e alunos negros possam expressar suas experiências e conhecimentos adquiridos (Ribeiro, 2020), evitando assim o fortalecimento do epistemicídio. Nes-

se *interim*, o racismo constitui-se em uma estrutura social que também tem efeitos no plano epistemológico. Dessa forma, a exclusão de perspectivas negras no discurso acadêmico visa invalidar formas de saberes que desafiam o *status quo* e a hegemonia dos conhecimentos acadêmicos construídos pelos brancos (Almeida, 2019).

É através da destruição e/ou valorização de conhecimentos, culturas e modos de pensar específicos, especialmente aqueles pertencentes a comunidades marginalizadas que o epistemicídio ganha corpo e fortalece as formas de exclusão dos saberes que não são eurocêntricos. No meio acadêmico, tal manifestação pode ser percebida, especialmente, na predominância de teorias e autores que privilegiam as perspectivas eurocêntricas em detrimento das epistemologias originadas em grupos marginalizados, como no caso de negros e indígenas.

Além disso, é digno de importância a criação e a implementação de políticas afirmativas que combatam as desigualdades raciais históricas, sobretudo no que tange ao acesso à educação e às oportunidades acadêmicas (Munanga, 2020). Há ainda que se considerar o combate à necropolítica e as suas formas de manifestação (Mbembe, 2018), em especial, às políticas diretas e/ou indiretas que visam ditar quem pode viver e/ou quem deve morrer; governos ou autoridades que têm como enfoque determinar quais vidas são dignas ou ainda quais saberes válidos e/ou dignos de serem validados como científicos.

Nesse *interim*, discorrer sobre o racismo acadêmico e suas formas de combate implica em considerar que as discussões terão como foco as vozes periféricas, que estão nas bordas, nas extremidades do sistema, mas cujas ações sustentam o mundo. Logo, refletir sobre o/a negro/a na academia, implica em discorrer, por vezes, sobre um “corpo fora do lugar”, como sugerimos no título desse artigo, “corpos que não podem pertencer” (Grada Kilomba, 2019, p. 56), pois “quando nós falamos/ temos medo que nossas palavras nunca serão ouvidas/ nem bem-vindas, mas quando estamos em silêncio / nós ainda temos medo” (Audre Lorde *apud* Grada Kilomba, 2019, p. 57).

## Perspectivas críticas sobre o fenômeno do racismo: epistemologia, linguagem e poder

O Brasil é sem dúvida alguma um país fundado na desigualdade, talvez além, fundado pelo sangue cingido na tortura dos escravizados que foram sequestrados de seus países no continente africano. Aliados dos direitos mais dignos do ser humano e de existir, a travessia do Atlântico configura-se como um grande necrotério ou uma grande calunga (Rufino, 2019).

O genocídio contra os povos africanos durante os séculos do colonialismo deixou marcas profundas, relegando àqueles que sobreviveram apenas sua ancestralidade como herança, talvez, por isso lemanjá é a senhora das águas e mãe de todas as cabeças, que atravessou o mar com seu povo. E existe como resistência até hoje na experiência da diáspora como um testemunho vivo da preservação da cultura e da história, muitas vezes esquecida. Nas palavras de Frantz Fanon (2008, p. 87) “o racismo colonial não difere dos outros racismos”, que reduz, portanto, a experiência negra ao **não-ser**, sob a matriz da branquitude. Um país, que passado o processo da escravidão e após inúmeras mudanças nos domínios sociais, nunca efetivou uma reparação, quanto mais os envolvidos diretamente com a colonização<sup>4</sup>.

Algumas políticas, em governos progressistas tentaram implementar dispositivos para amparar a população afro-brasileira, como veremos posteriormente, mas ainda às duras penas quando analisamos as tensões pelas quais se alinham os políticos de extrema-direita que têm ojeriza por pautas identitárias. Tudo isso acaba por fragilizar os processos que tentam colocar o país num lugar de equidade.

Silvio Almeida (2019, p. 22) pesquisador, professor e atual Ministro de Estado dos Direitos Humanos, do governo Lula 3, revisita a discussão do racismo no contexto social brasileiro, para ele “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvan-

---

4. O presidente de Portugal, Marcelo Rebelo de Sousa, recentemente falou sobre a responsabilidade que o país teve sobre os processos de escravidão no Brasil, primeira vez em que um chefe de estado português fala sobre o assunto e reconhece a desdita que foi o colonialismo. O presidente tocou nos temas “crimes da era colonial, como tráfico de pessoas na África, massacres a indígenas e bens saqueados”. Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2024/04/25/presidente-de-portugal-fala-em-reparacao-ao-brasil-por-escravidao-entenda-o-que-significa-na-pratica.ghtml>.

tagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”, está estruturalmente entranhado nas práticas sociais e que re-fletem em inúmeros setores da vida: da ocupação de espaços às questões de saúde mental. Ora velado, ora escancarado, o racismo é uma ferida aberta que precisa ser combatida com uma série de políticas e também com frentes discursivas e epistemológicas nos espaços de poder. Suas raízes são tão profundas que Lélia Gonzalez faz uma leitura crítica patológica acerca do racismo, segundo ela, “para nós o racismo se constitui como a *sintomática* que caracteriza a *neurose cultural brasileira*” (2020, p. 76 - *grifos da autora*).

Essa leitura transparece a negativa que a branquidade tem sobre a raça, implicando diretamente nas diferentes formas de conceber a humanidade. O branco sabe do seu privilégio em relação ao negro e por isso mesmo reifica matizes do racismo no discurso e nas ações. Tudo isso torna ainda mais precária as manifestações do combate, pois a herança do racismo persiste ao longo do tempo, colocando a experiência negra em um contínuo com a história da escravidão, uma realidade que se adapta e se reconfigura nos tempos modernos. Lélia Gonzalez pontua ainda sobre como o racismo se naturaliza nos entremeios sociais:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsável, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente (Gonzalez, 2020, p. 78).

Podemos compreender amplamente como o racismo impacta a vida das pessoas negras, desde antes de seu nascimento, preparando um caminho difícil para essas vidas. Exemplos não faltam, a violência policial (sufocamento, tortura, flagrantes forjados), balas que acertam sempre os mesmos corpos, o racismo religioso, o racismo linguístico, o epistemicídio, ou seja, o racismo estrutural perpassa todos os âmbitos da vida diária de pessoas negras. Há um pacto do ponto de vista da branquitude que autoriza as práticas do racismo, inclusive institucionalizadas nos espaços formais, e muitas vezes impregnado por um suposto discurso de meritocracia, que, já sabemos, é inexistente.

Notícias diárias detonam esses movimentos, recentemente, o romance *Avesso da pele*, do escritor Jeferson Tenório, que debate o racismo e outras violências em seu enredo, foi censurado nos estados do Mato Grosso, Goiás e Paraná pelas secretarias de educação. Sob a justificativa de que o romance apresenta linguagem imprópria para os alunos, entrando em conflito na gênese da discussão; isso porque o livro integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação, que congrega, na seleção, uma série de especialistas em literatura, linguística e educação para a escolha eficaz das obras que refletem as demandas da sociedade brasileira. Críticos do debate apontam que, além da justificativa pautada no racismo, a censura segue também o *status quo* daquilo que ficou no momento histórico da ditadura militar. O mesmo aconteceu com a obra *O pequeno manual antirracista*, de Djamilia Ribeiro, que sofreu ataques racistas nas redes sociais, pelo fato de uma escola em Salvador adotar o livro em suas aulas. Os ataques apontam sobre uma possível “imposição ideológica” e “doutrinação escancarada” e que o uso do livro fere a memória de Padre Antônio Vieira, um racista contumaz.

Sob o bojo desses fenômenos, duas questões são trazidas à baila: os matizes do racismo institucional e linguístico que transitam nos espaços de poder. Frantz Fanon (2008) já nos orientou sobre a lógica entre linguagem e raça, quando utiliza a metáfora da sala, que quando o homem negro entra, a racionalidade sai, e o que sobra é a *bestialidade*, zona do não-ser, não-saber, animalidade. Segundo ele, nessa matriz, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso da civilização” (Fanon, 2008, p. 33). Nesse sentido, a linguagem acionada ao lado da questão racial e da cultura de dominação ocidental “matam nossos saberes tradicionais” (Nascimento, 2019, p. 23) nas configurações do *epistemicídio* e *linguicídio*, como aponta a elaboração de Gabriel Nascimento, a partir das leituras de Sueli Carneiro, Boaventura de Souza Santos e Michel Foucault:

Como extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é. É o caso, por exemplo, do reconhecimento dos artefatos das ciências da saúde como válidos e legitimados, mesmo sendo alguns oriundos da pressão da indústria farmacêutica,

enquanto ocorre o invalidamento do conhecimento mítico tradicional das populações afro-brasileiras como conhecimento particular. Linguicídio, que já vem tratado nas pesquisas na área dos estudos da linguagem (sobretudo, no Brasil, pela discussão de Rajagopalan, 2010), tem relação direta com o epistemicídio, porque figura como um epistemicídio que se dá por meio da linguagem (seja conceituação, nomeação ou discriminação direta) ou das políticas linguísticas (Nascimento, 2019, p. 13).

A ótica do epistemicídio é, portanto, uma ramificação das formas pelas quais o racismo se manifesta institucionalmente. O corpo negro que produz saber e subjetividade recai nas amarras das interdições. Percebemos isso no número reduzido de pesquisadores negros nas instituições de ensino, na magistratura, nos poderes legislativo e executivo, nos referenciais teóricos para configurar perspectivas afrocentradas e mesmo em cargos de chefia em instituições privadas. E quando se trata do entrelaçamento desse fenômeno com as manifestações do gênero, torna-se ainda mais escasso quando da presença de mulheres (cis ou trans) nos sistemas sociais. Se Simone de Beauvoir (2019) já nos apresentou que, na impossibilidade do processo de alteridade entre os gêneros, a mulher é o outro sexo; no contexto da negritude, a mulher negra é o *Outro do Outro*, isso em função da ausência da reciprocidade entre a alteridade da raça, pautada na compulsão do branco em jamais se aproximar da identidade negra para ser quem é. Na verdade, o que se configura, entretanto, é o processo de Outridade, como nos apresenta Grada Kilomba em suas *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), sobre essa questão, ela aponta que:

Dentro dessa infeliz dinâmica, o sujeito negro torna-se não apenas a/o 'Outra/o' - o diferente, em relação ao qual o 'eu' da pessoa *branca* é medido -, mas também 'Outridade' - a personificação de aspectos repressores do 'eu' do *sujeito branco*. Em outras palavras, nós nos tornamos aquilo a representação mental daquilo que o *sujeito branco* não quer ser. [...] Isto é, a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída (Kilomba, 2019, p. 37, *grifos da autora*).

Dentro dos sistemas institucionais, o fenômeno se desdobra, pois além do jugo sobre a estética do corpo negro, pesa também a lógica sobre o que esse corpo produz, tanto sobre sua subjetividade quanto na sua capacidade intelectual e cognitiva. Isso porque,

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (Almeida, 2019, p. 27).

Por toda essa seara, torna-se inconteste o combate às formas de racismo para uma sociedade mais inclusiva, que tem uma dívida histórica com a população afro-brasileira. Garantir que pessoas negras acessem espaços de poder, sejam personalidades teóricas e políticas, líderes, é um passo importante para estabelecer novos modos de vida e de produção de conhecimento, isso porque “a violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (Costa, 2021, p. 25) que reflete, inclusive, em sua saúde mental e autoestima.

### **Políticas públicas para acesso à universidade e o combate ao racismo acadêmico**

Não podemos iniciar as falas sobre políticas públicas na universidade sem falarmos sobre o acesso ao ensino básico e a inserção nas escolas públicas para pessoas pretas. Nas décadas pós-abolição da escravatura, o racismo se tornou, além de velado, um debate difícil para uma compreensão dessa nova organização de comunidade.

Desde o início das escolas públicas gratuitas e o acesso das pessoas negras a elas, já se vão 64 anos, perpetuando assim a desumanização do povo negro. Nessa perspectiva, uma das grandes conquistas dos negros ocorreu em 1878, quando por um decreto foi permitida a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos. No ano seguinte, através da reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino entre os sete aos catorze

anos, além da permissão da frequência dos escravos nas escolas públicas (Santana; Moraes, 2009; Domingues, 2007).

Neste período, a escola era baseada em um modelo eurocêntrico, com influências da igreja católica, tendo em vista que essa educação deveria apenas ser funcional e não criar rebeldes dentro dessa comunidade. Devido à liberdade conquistada, o trabalho remunerado e a possibilidade dos filhos desses negros libertos poderem ir à escola, entende-se que os negros não tinham mais do que reclamar. Quando um negro “liberto” tentava ter condições mais dignas para a sua subsistência, esse discurso se tornava cada vez mais constante.

Caminhando mais um pouco no tempo e história, vamos iniciar o diálogo sobre o acesso da comunidade preta ao ensino superior. Nesse período da história, um grande nome no movimento das políticas públicas para a população preta no Brasil foi Abdias do Nascimento, quando em 1983, apresentou um projeto de lei para assegurar 20% das vagas destinadas ao ensino superior para pessoas pretas. Até então, acredita-se que esse é um dos primeiros registros a tratar a seguridade desse acesso à educação como uma política pública que tem como núcleo a cor e raça desses jovens. Obviamente que para o período tratou-se de um projeto que nem sequer foi apreciado, afinal, ainda não era de bom tom discutir sobre cor e raça.

Em condições normais, são nove gerações para que uma mudança como essa aconteça. “Se você pegar um cidadão médio dos 10% mais pobres, para que um sucessor dele atinja o patamar de renda média do Brasil demoraria mais ou menos 160 anos”, diz Paulo Tafner, economista e pesquisador associado da USP, convidado de Renata Lo Prete neste episódio. Tratar dessas questões abertamente, colocando em cheque a importância sobre a educação e o crescimento de uma sociedade organizada, deixa a entender que essa comunidade preta não poderia ser apreciada nestes espaços, é rasgar o véu que escondia a cada representante e instituições.

O início do acesso ao ensino superior através desses parâmetros se deu pela primeira vez em universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF) em 2001. Em 2012, o STF julgou por unanimidade e aprovou que os critérios para acesso às universidades como políticas públicas também seriam cor / raça, lei de número 12.711/2012 sancionada por Dilma Rousseff em seu mandato como presidente.

Um movimento se criou em torno dessa fissura que a sociedade tenta fechar. As ciências política e social tentaram explicar a importância de termos essa dita “facilidade” para adentrar esses espaços considerando os fatores históricos que ressoam até então e, fazer com que essa população tenha menos dificuldade para condições de emergir socialmente, pois conhecimento é poder, é controle social e, dar poder para essa população representava uma ameaça para toda uma cadeia de aproveitamento de uma força braçal. Racismo, preconceito, desigualdade social e discriminação se tornam pautas para debates e instrumentos de pesquisas para essas ciências.

Esse movimento evidencia que nesse país chamado Brasil, de tantas raças, tantas cores e tanta miscigenação, o racismo é estrutural e permeia todas as faces da vida, inclusive o cotidiano (Kilomba, 2019). Calar-se é negar a sua existência ou tentar manter escondido o que toda a sociedade busca negar. Negar políticas públicas como reparação para colocar em paridade de condições de acesso e até mesmo competitividade em futuras vagas no mercado de trabalho é fazer com que o ressoar desse movimento se perpetue, colocando a comunidade preta sempre em condições de subalternidade, sendo essa subalternidade a que marginaliza, põe em condições de vulnerabilidade social, precariedade na saúde, saneamento básico, empregos dignos e moradia, negar este acesso é negar à vida.

Nessa perspectiva, é digno de destaque o número de ingressos na educação superior federal, por meio de ações afirmativas, aumentou 167% em dez anos. O salto se deve, em sua maior parte, à Lei de Cotas promulgada em 2012. Naquele ano, 40.661 alunos ingressaram em cursos de graduação em virtude de políticas dessa natureza. Já o Censo da Educação Superior 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela que 108.616 estudantes usufruíram das cotas somente no último ano – essa edição da pesquisa estatística é a mais recente publicada pelo Instituto.

Algumas atualizações foram feitas ao longo do tempo em nossas leis de cota, em 2016 estudantes com deficiência foram incluídos no público-alvo dessa política. Em 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a nova Lei de Cotas, algumas mudanças interessantes são a inclusão de outros ministérios, além do Ministério da Educação, como responsáveis

pelo acompanhamento da Política de Cotas: Ministério da Igualdade Racial; dos Direitos Humanos e da Cidadania; e dos Povos Indígenas; Estabelecimento de prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil; inclusão dos estudantes quilombolas como beneficiários das cotas; vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública.

Tais políticas públicas nos apontam dados interessantes sobre o acesso, porém, mais difícil que entrar é permanecer na instituição. O número de evasão é assustador nas instituições de ensino superior, principalmente quando tratamos sobre as licenciaturas. O desempenho em cursos de licenciatura no país é insatisfatório e a evasão chega a 60%, aponta Inep. As piores médias de curso foram registradas no Amazonas, no Pará, em Mato Grosso, no Amapá, no Maranhão, no Piauí e em Alagoas, já o maior índice de evasão é da licenciatura em física, com desistência de 59% dos estudantes.

“O passado colonial foi ‘memorizado’ no sentido de que “não foi esquecido” (Kilomba, 2019, p. 213), algumas vezes, gostaríamos de não lembrar, mas não nos é permitido esquecer. Vestígios de uma história coletiva de opressão, violências múltiplas, a dor. As cenas que permeiam as páginas da história se renovam e se repetem cotidianamente, “ficamos presas/os a cenas que evocam o passado, mas que na verdade, são parte de um presente irracional [...] Não se pode esquecer e não se pode evitar lembrar” (Kilomba, 2019, p. 213). Nessa conjuntura, “a realidade da desumanização do povo negro é aquela que não há palavras adequadas para simbolizar” (Claire Pajaczkowska e Lola Young, 1992, p. 200 *apud* Kilomba, 2019, p. 214), pois trata-se de um evento violento para o qual não encontra representação adequada na cultura por meio de símbolos equivalentes.

Desta feita, é preciso descolonizar o *saber* e o *saber-fazer* enquanto mecanismo do *saber-poder*, é urgente desfazer-se do colonialismo e das amarras eurocêntricas que nos impedem de assumir o lugar de independência e autonomia (Kilomba, 2019, p. 224), pois, episódios de racismo cotidiano apresentados por Grada Kilomba que se assemelham a dinâmica do colonialismo, podem facilmente ser identificados quando ocorre o racismo acadêmico.

Geralmente, as estratégias utilizadas para colonização do corpo perpassam também os meandros da identidade e conseqüentemente da

alma. Nas palavras de Kilomba (2019, p. 224), em linguagem colonialista, o rito do colonizador sobre o sujeito negro segue sempre a ordem militarista, primeiro “a pessoa é descoberta, invadida, atacada, subjugada e ocupada;” em seguida, o *corpo-negro*, aqui entendido como *corpo-texto*, que traz consigo feridas atemporais, tem seus territórios invadidos e seus conhecimentos invalidados, ao mesmo tempo em que são usurpados de saberes ancestrais.

A pessoa que experiêcia se sente violentada pelo *outro branco*, que sem permissão invalida as suas formas de ser e estar no mundo, suas crenças, saberes advindos da ancestralidade, saberes cientificamente construídos, porém invalidados pela academia. Por vezes, quando o negro produz conhecimento e enuncia a partir do seu lugar de fala, de forma legítima, frequentemente “elas se veem moldadas por fantasias invasivas de subordinação,” pela desvalorização e invalidação. “Por um momento, elas se tornam colônias metafóricas” (Kilomba, 2019, p. 224).

Nessa conjuntura, a cultura dos intelectuais negros, seus corpos discursivos e saberes produzidos são invadidos como continentes, como terras que apesar de habitadas configuram-se terras que por eles foram descobertas. Não raras vezes, identifica-se o potencial acadêmico e científico contido nos saberes enunciados, todavia, os sujeitos brancos, na maioria das vezes, sentem-se dotados de uma espécie de licença bélica, quase que em *carnificina*, que os autoriza a *colocar a pessoa negra em seu lugar*, “o Outro/a”.

Dessa forma, o racismo acadêmico configura-se como uma forma de aprisionamento contemporâneo, cujos grilhões não se encontram mais atados aos braços e pernas, mas as formas de manifestação do pensamento e de disseminação dos conhecimentos produzidos. A marginalização de pessoas não brancas, na academia, manifesta-se de muitas formas, desde as barreiras estruturais e os obstáculos sistêmicos que dificultam e/ou impedem o acesso e a permanência nas instituições de ensino superior; a visão eurocêntrica, a qual privilegia perspectivas, teorias e autores de origem europeia; a desvalorização do conhecimento produzido por pessoas negras, assim como a reprodução de estereótipos e preconceitos racistas nas práticas acadêmicas; isso, além da invisibilização da pessoa negra e dos conhecimentos e saberes por ela produzidos e enunciados, dentre outras.

Assim, o racismo acadêmico pode se manifestar de forma explícita ou mais sutil, trazendo prejuízos para a inclusão, diversidade e excelência do conhecimento gerado no ambiente acadêmico. Dessarte, é crucial identificar e combater essas formas de discriminação, buscando promover igualdade de oportunidades e reconhecer a riqueza de vozes e perspectivas diversas dentro da academia, uma vez que são ações cruciais para promover a diversidade e a inclusão dentro das instituições de ensino superior. Dentre essas ações, destacamos a inclusão de autores negros e de epistemologias não eurocêntricas nos currículos; a criação e implementação de Políticas Afirmativas que visem fortalecer o ingresso e a permanência da pessoa negra nas universidades, assim como garantir sua inserção no mundo do trabalho formal; ações de apoio para o fortalecimento da independência e autonomia do negro nos espaços acadêmicos; e, o apoio e a valorização de pesquisas que abordem o racismo e a discriminação racial.

É necessário transgredir. É essencial ensinar a transgredir. É imprescindível que a palavra, antes reprimida, ecoe nos espaços e seja ouvida sem ser silenciada novamente, para não causar desconforto aos brancos que, em sua suposta supremacia intelectual, poderiam sentir-se alijados de sua capacidade de produzir ciência. Que a alma transcenda as amarras discursivas que impedem os negros de ocupar os lugares e espaços sociais que por direito lhes pertencem e lhes permitam ultrapassar as fronteiras de si mesmos vislumbrando não onde lhes disseram que eles poderiam chegar, mas tendo consciência de onde (desde) sempre deveriam estar.

Logo, um “corpo fora do lugar”, “corpos que não podem pertencer” (Kilomba, 2019, p. 56), requerem pedagogias que tenham como propósito a educação como prática da liberdade (bell hooks, 2019), pedagogias transgressoras que se configuram, antes de tudo, como pedagogias da encruzilhada (Rufino, 2019, p. 73), pois os saberes em encruzilhada são saberes de “fresta de síncope, são mandingas baixadas e imantadas no corpo, manifestações do ser/saber inapreensíveis pela lógica totalitária”. Eis, que a pedagogia mais eficaz é a pedagogia do enfrentamento, *apesar de*, para que “*quando nós **falamos/ não tenhamos medo** que nossas palavras nunca serão ouvidas/ nem **mal-vindas/ quando **estivermos** em silêncio / que nós **não tenhamos mais medo*****” (Adaptado pelos autores. Audre Lorde *apud* Grada Kilomba, 2019, p. 57).

## Considerações finais

“Para garantir a sobrevivência humana em todos os lugares do mundo, mulheres e homens se organizam em comunidades. Comunidades alimentam a vida – não as famílias nucleares, nem o ‘casal’, e tampouco a dureza individualista. Não há lugar melhor para aprender a arte do amor que numa comunidade”, declara bell hooks em *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (2021, p. 161). As palavras de bell hooks fazem coro com as discussões empreendidas neste artigo quando relacionamos a solidariedade das comunidades negras em sua capacidade de agenciamento coletivo para reivindicar constantemente o seu lugar no mundo, seja no direito da vida privada em respirar para viver, seja pela luta para ocupar espaços de poder e de saber. A luta antirracista em comunidade possibilita que os sistemas sociais sejam açodados por novas perspectivas de perceber o mundo e de produzir conhecimento, enegrecer a ciência e a política, afrocentrar as relações humanas.

Teorias e áreas progressistas das humanidades e da linguagem devem ganhar espaço de atuação nas academias, congressos, fóruns, salas de aula, formação de professores, nos poderes, na magistratura, tensionando o poder hegemônico e normativo que atravessou o tempo. Por isso, os estudos de gênero, raça, classe, a literatura comparada, a crítica cultural, a linguística aplicada, a justiça restaurativa, afiguram-se como lugares contra-hegemônicos que se alinham aos direitos e aos fenômenos que olham a margem com dignidade e que procuram oportunizar estilos de vidas que sempre estiverem longe dos olhos dos sistemas de poder e de saber. O combate ao racismo acadêmico é uma meta desse tempo que precisa ganhar relevo, importância e sentimento de comunidade, como sugere bell hooks como forma de resistência e organização para curar as feridas abertas por todos os racismos.

## Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

COSTA, Jurandir Freire. *Prefácio à edição original - Da cor ao corpo: a violência do racismo*. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

DOMINGUES, Petrônio. *Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Niterói: Tempo, 2007.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afrolatinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos*. Flávia Rios e Márcia Lima (Orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução: Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo, Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: Edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia da encruzilhada*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTANA, José Valdir Jesus.; MORAES Jorlúcia Oliveira. *História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural*. Revista Espaço Acadêmico, Maringá/PR, n. 103, dez 2009. Disponível em: História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural | Revista Espaço Acadêmico (uem.br). Acesso em: 05 mai. 2024.

## AS TECNOLOGIAS MIDIÁTICAS NO ENSINO DE LITERATURA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFRN-CAMPUS PAU DOS FERROS

Antonio Cleonildo da Silva Costa<sup>1</sup>  
André Felipe da Silva Lima<sup>2</sup>  
Ruanna Alcía Dias Santos de Lima<sup>3</sup>

**Resumo:** A presente discussão tem como objetivo investigar a utilização das tecnologias midiáticas no contexto do ensino de literatura no IFRN-Campus Pau dos Ferros. As novas tecnologias têm sido empregadas nas práticas metodológicas escolares com o intuito de tornar a aprendizagem da literatura mais atrativa e interativa. Para a realização desta pesquisa, foi aplicado um questionário via Formulário Google a cinco professores de Língua Portuguesa e Literatura, bem como a 30 alunos dos anos finais do Ensino Médio Integrado. Como categoria de análise, focalizou-se no letramento literário e nas tecnologias midiáticas. O embasamento teórico utilizado inclui obras de Cosson (2020; 2021), Silva (2014), Marcuschi (2005), Candido e Gomes (2015), entre outros. O ensino de literatura na referida instituição utiliza tecnologias midiáticas em suas aulas, tornando os momentos de aprendizagem mais dinâmicos e instigantes, de modo a atender às necessidades específicas propostas pelo letramento literário.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Tecnologias midiáticas. Ensino-aprendizagem.

## MEDIA TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF LITERATURE IN BASIC EDUCATION AT IFRN-CAMPUS PAU DOS FERROS

**Abstract:** This discussion aims to investigate the use of media technologies in the context of teaching literature at IFRN-Campus Pau dos Ferros. New technologies have been employed in school methodological practices with the aim of making literature learning more attractive and interactive. To conduct this research, a questionnaire was administered via Google Form to five Portuguese Language and Literature teachers and 30 students in the final years of Integrated High School. As a category of analysis, the focus was on literary literacy and media technologies. The theoretical framework used included works by Cosson (2020; 2021), Silva (2014), Marcuschi (2005), Candido, and Gomes (2015), among others. Litera-

1. Doutor em LETRAS pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
2. Estudante do 3º Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Apicultura pelo IFRN-Campus Pau dos Ferros; Participante de Projetos de Pesquisa na Área de Língua Portuguesa e Literatura e Utilização de Jogos Digitais no Contexto do Ensino Técnico.
3. Estudante do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN de Pau dos Ferros.

ture teaching at that institution incorporates media technologies into the respective classes, making learning moments more dynamic and thought-provoking in order to address the specific needs proposed by literary literacy.

**Keywords:** Literary literacy. Media technologies. Teaching and learning.

## Introdução

Na atualidade, o ensino de literatura na educação básica enfrenta diversas dificuldades. A falta de interesse por parte dos discentes quanto à aprendizagem desta disciplina é, sem dúvida, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Essa adversidade pode ser constatada pelo fato de os discentes não vivenciarem o ensino de literatura como um processo dinâmico e instigante. O método de ensino de literatura muitas vezes é visto como um processo sufocante de imposição de leituras “difíceis”, “inacessíveis”, “clássicas” e ultrapassadas, impostos pelos professores e pelos livros e manuais didáticos. Estes, por sua vez, algumas vezes apagam do texto sua constituição literária, apenas para utilizá-los de forma a contextualizar a aprendizagem de aspectos gramaticais (Silva, 2014; Cosson, 2021). Tal conjuntura problemática também pode ser percebida pelos discentes através de uma sistematização de conteúdos excessiva e pela utilização de metodologias que não contemplam seu cotidiano, cristalizando assim a literatura como uma área longínqua que deve ser meramente e superficialmente suportada e absorvida durante as aulas.

Neste contexto de inacessibilidade e não-identificação metodológica entre os docentes e discentes, buscam-se pedagogias e ferramentas que sejam capazes de viabilizar o ensino de literatura. Nesse contexto, cada vez mais as tecnologias midiáticas emergem como possíveis candidatas à dinamização desse processo.

Considerando as tecnologias midiáticas em sua amplitude conceitual, estas podem ser caracterizadas como uma coleção de vários meios e plataformas de comunicação que têm como objetivo veicular mensagens através de textos, imagens e/ou sons, como o cinema, a televisão, o rádio, jornais, revistas, etc. Além disso, dentro deste conceito de tecnologias mi-

diáticas, estão as mídias digitais, aquelas tecnologias veiculadas à internet ou que têm sua origem atrelada a esse fenômeno global de comunicação, como os podcasts, blogs e, principalmente, as redes sociais e suas estruturas e ambientes de compartilhamento de informações.

Essas ferramentas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano e estão adentrando os mais diversos espaços da vida contemporânea, de forma que seu impacto e força construtiva já estão sendo sentidos há muito tempo (Marcuschi, 2005). Além disso, esse contexto tecnológico está em toda parte e permeia o cotidiano humano, como apontado a seguir:

Não há como escapar, para onde quer que se olhe as imagens estão a nos espreitar. A TV, o cinema, a fotografia dos outdoors, os vídeos da internet, os celulares, os palms, todos os meios de comunicação de massa nos acenam, a todo instante, e nos lembram que estamos na era das imagens e das mixologias. Para muitos esse é o fim dos tempos, fim da arte, fim da literatura, para outros esse é o início de uma nova era, em que arte e tecnologia se juntam para formar um novo conceito artístico” (Duarte, 2011, p. 2).

A visão da construção de uma nova era já é uma realidade mais palpável do que este ‘fim da literatura’ anunciado por alguns. A literatura, enquanto representação da humanidade, acompanha as mudanças e novas dimensões mundiais. Afinal, a concepção e prática artística se concretizam a partir dos meios de seu tempo, de forma a explicitar que as tecnologias midiáticas são expressões artísticas atuais e representativas do conhecimento do homem moderno (Duarte, 2011).

Nessa perspectiva, “pensar na literatura diante das novas tecnologias presentes no meio digital implica, sobremaneira, estabelecer possibilidade e multiplicidades de leituras e mesmo de criação” (Santa, 2011, p. 9). “O ensino de literatura em particular precisa dialogar com as formas culturais e com as ferramentas tecnológicas que conformam a cultura onde o ensino de literatura se insere e, a partir do qual, projeta-se para a produção cultural objetivada” (Nonato, 2020, p. 540).

Esse novo panorama, cheio de possibilidades, ferramentas, tecnologias e modos de leitura e de criação de textos literários, também traz consigo novas necessidades, dificuldades e questionamentos, principalmente na utilização metodológica destas ferramentas na educação e na formação

crítica e significativa dos indivíduos (Branco, 2017). Não parecem existir apontamentos ou diretrizes para uma única, clara e óbvia trajetória quanto à utilização e introdução dessas tecnologias midiáticas dentro da prática pedagógica do ensino de literatura, muito pelo contrário.

A introdução das tecnologias no ambiente educacional não se dá apenas ao nível de uma mudança tecnológica, da inserção das tecnologias nas salas de aula. Essa introdução precisa estar associada a uma mudança nas concepções dos professores sobre o modo como se ensina/aprende. Ela está mais relacionada com as metodologias, com a forma como se utiliza o recurso tecnológico do que com sua inserção propriamente dita. Um olhar mais atento para as formas de interação entre quem aprende e quem ensina e com o modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento traz mais possibilidades na utilização das novas tecnologias como ferramenta (Branco, 2017, p. 230).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar a utilização das tecnologias midiáticas no contexto do ensino de literatura do IFRN-*Campus Pau dos Ferros*, pretendendo analisar como as tecnologias midiáticas têm sido utilizadas nas práticas metodológicas para tornar a aprendizagem de literatura mais atrativa e interativa, a partir das perspectivas docente e discente. Além disso, também objetiva avaliar as percepções docente e discente quanto às atuais práticas metodológicas vivenciadas no ensino de literatura na referida instituição, a fim de discutir se estas contribuem para um processo de ensino dinâmico e instigante, de forma a contemplar as necessidades específicas propostas pelo letramento literário.

Ademais, além do crescimento pessoal, acadêmico e intelectual advindo da prática e realização da iniciação científica ao analisarmos o ensino de literatura, destaca-se a relevância do tema trabalhando para o meio acadêmico e educacional. Como já destacado anteriormente, a abordagem elaborada pode contribuir para o avanço das práticas metodológicas no ensino de literatura, auxiliando docentes e discentes universitários que visam refletir sobre a dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem de literatura nas escolas de educação básica.

## Metodologia

Inicialmente, a pesquisa apropriou-se do caráter bibliográfico, realizando-se a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores no tema do ensino de literatura, em documentos impressos e digitais, como livros e artigos (Severino, 2013). A leitura, compilação e fichamento das fontes disponíveis acerca do tema configuraram-se como parte inicial essencial da pesquisa, por possibilitarem bases e categorias teóricas norteadoras da posterior discussão referente ao tema do ensino de literatura e da utilização das tecnologias midiáticas neste processo.

Após a realização da investigação bibliográfica, a pesquisa de campo e a pesquisa participante passaram a ser o norte da presente abordagem. A participação de um dos pesquisadores enquanto respondente do formulário aplicado por sua vivência enquanto docente de literatura do IFRN, *Campus* Pau dos Ferros, determina o caráter participante da pesquisa, pois esta conceitua-se como:

[...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. (Severino, 2013, p. 104).

Ademais, na pesquisa de campo, os objetos são analisados e abordados em seu ambiente próprio, sendo assim diretamente observados com a coleta de dados realizada em condições naturais (Severino, 2013). Assim, a pesquisa de campo mantém as características e especificidades inerentes ao tema de estudo, possibilitando uma análise fidedigna da realidade a partir da coleta de dados.

Seguindo estas características, para a coleta dos dados, que seriam posteriormente analisados qualitativamente, utilizou-se a técnica de aplicação de formulários semiestruturados, de forma on-line através da plataforma Formulários *Google*. Para garantir o anonimato e a segurança ética durante este processo, os nomes de todos os respondentes do formulário foram mantidos em sigilo, de forma que estes receberam seus questioná-

rios através do e-mail particular, o qual não ficou registrado no formulário. Além disso, para fins de referência, cada respondente criou um pseudônimo individual que seria utilizado ao longo da análise aqui realizada.

Foram elaborados dois formulários, um destinado aos discentes do último ano dos cursos técnicos integrados do IFRN, *Campus Pau dos Ferros*, e outro destinado aos docentes de Língua Portuguesa e Literatura do referido Instituto. Para responder ao formulário discente, foram convidados aleatoriamente cinco alunos de cada turma do quarto ano do Ensino Médio Técnico Integrado do IFRN, *Campus Pau dos Ferros*, totalizando assim 30 respondentes.

O formulário encaminhado aos discentes contava com seis questões em diferentes formatos (objetivas, semiestruturadas ou abertas) que seguiam categorias de análise previamente elaboradas com base na etapa bibliográfica da pesquisa. Para fins de recorte temático deste trabalho, ter-se-á como base das análises as respostas discentes coletadas a partir das questões das categorias de análise “Letramento Literário” e “Tecnologias Midiática”, dispostas no Quadro 1.

**Quadro 1** - Questões do formulário discente analisadas

Categoria de Análise	Pergunta	Alternativas
Letramento Literário	Em meio às condições específicas de letramento literário, diferentes abordagens pedagógicas/metodológicas são adotadas em sala de aula com o objetivo educacional de ampliar e aprimorar essa competência literária. Enquanto discente, você acredita que as abordagens metodológicas aplicadas em sala de aula ao longo de sua formação acadêmica estimulam sua:	a) Atividade, instigando-o a uma participação efetiva e coletiva, na qual você se sente à vontade para contribuir com leituras e interpretações de textos literários; b) Passividade, na qual sua contribuição se limita a realizar as atividades propostas; c) Falta de participação e desinteresse, fazendo-o não se sentir disposto a realizar nenhuma atividade ou leitura proposta; d) Outro:
Tecnologias Midiáticas	Seus professores de literatura utilizam meios midiáticos para repassar informações e facilitar o entendimento do conteúdo? Se sim, isso ajuda no processo de aprendizagem? As aulas que contemplam meios midiáticos contribuem para sua aprendizagem e para suas experiências literárias?	a) Sim, facilitam no processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico. b) Não, não ajudam e correspondem a uma metodologia cansativa. c) Até ajudam, mas prefiro a forma tradicional. d) Os professores não utilizam essa metodologia.

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024.

Para responder ao formulário docente, os cinco professores de Língua Portuguesa e Literatura do IFRN, *Campus* Pau dos Ferros, participaram como colaboradores da pesquisa, externando o seu fazer didático-metodológico na instituição quanto ao ensino de literatura. O formato do formulário docente seguiu uma lógica semelhante ao dos discentes, com seis questões em diferentes formatos, as quais também obedeceram às mesmas categorias de análise previamente elaboradas. Para fins de recorte temático deste trabalho, ter-se-á como base das análises as respostas docentes coletadas também a partir das questões das categorias de análise “Letramento Literário” e “Tecnologias Midiáticas”, dispostas no Quadro 2.

**Quadro 2** - Questões do formulário docente analisadas

Categoria de Análise	Pergunta	Alternativas
Letramento Literário	Considerando que o desenvolvimento da competência literária do aluno se refere à ampliação e aprimoramento deste aspecto, e levando em conta as condições específicas de letramento literário, torna-se necessária uma abordagem metodológica flexível e correspondente às necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto docente, em relação à metodologia aplicada em sala de aula, você costuma, geralmente:	a) Flexibilizar os processos metodológicos de acordo com o desenvolvimento de competências literárias de forma individual e coletiva; b) Adequar a metodologia ao que a maioria necessita para um melhor aprimoramento da competência literária de forma coletiva; c) Seguir com o mesmo processo metodológico do início ao fim do ano letivo; d) Outro.
Tecnologias Midiáticas	Você, enquanto professor de literatura, ciente de que cada vez mais o processo de ensino acontece por meio da utilização de mídias, acredita na aprendizagem por meio dessas tecnologias? Se sim, em suas aulas já conseguiu colocar em prática o uso desses recursos?	(Questão Aberta)

**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024.

A partir dos dados coletados por meio da aplicação dos formulários, possibilitou-se a articulação da pesquisa, relacionando a utilização das tecnologias midiáticas no cotidiano do ensino de literatura no IFRN, *Campus* Pau dos Ferros, com a bibliografia anteriormente pesquisada e tomada como base de consultas teóricas.

## Análise e discussões

Como ponto de partida, considerou-se a perspectiva docente quanto ao uso das tecnologias midiáticas em seu processo metodológico, indagando se os professores acreditam na aprendizagem por meio dessas ferramentas e se colocam em prática esses recursos no cotidiano pedagógico. Ao responderem, todos os docentes concordaram que elas auxiliam no processo de aprendizagem e todos afirmaram usá-las em seus processos metodológicos.

Essa homogeneidade quanto à utilização das tecnologias midiáticas reafirma a tese de que elas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, de forma que o ensino de literatura não fica alheio a essas influências.

No cenário dinâmico das inovações tecnológicas, a literatura busca adaptar-se e encontra novos caminhos, seja nas transformações dos gêneros literários diante dos novos suportes, seja nas relações entre autores, textos e leitores agora mediadas pelas mídias digitais (Silva, 2014, p. 71).

Assim, confirma-se uma tendência de adaptação quanto a essas ferramentas, de forma que as estratégias comunicativas e interativas vêm se transformando conforme os avanços tecnológicos surgem. Porém, mesmo com essa aparente homogeneidade, os docentes participantes da pesquisa relataram fazer diversos e distintos usos das tecnologias midiáticas em seus fazeres metodológicos. Isso indica que, no campo do ensino de literatura, os agentes, tanto enquanto autores e leitores quanto enquanto docentes e discentes, se ajustam às novas estratégias de produção e recepção, estabelecendo assim inúmeros e diversos contratos comunicativos que exigem um maior dinamismo (Silva, 2014, p. 67).

Quanto a essas diferentes práticas, o professor “Allan Poe” é positivo quanto ao uso das tecnologias midiáticas em sala de aula e afirma utilizar plataformas digitais para a realização da leitura literária e para o estudo da relação entre literatura e outras mídias, como o cinema.

A utilização das mídias digitais para a realização da leitura literária reconhece o potencial que a internet e seus espaços e ambientes de escrita e leitura têm enquanto articuladores do processo de ensino (Ribeiro, 2007). Além disso, a prática da leitura literária por meio das mídias digitais

não elimina ou diminui o aspecto de manuseio e fruição do texto literário, pois esses ambientes e espaços digitais apresentam lógicas próprias que modelam e modificam os textos literários lidos e escritos sem perder características essenciais.

Ou seja, não é porque está na tela que não é literário. O texto na tela tem a capacidade de causar no leitor a mesma emoção que ele sente ao ler no suporte impresso. A musicalidade, a expressividade, a brincadeira com as palavras e a criatividade no uso da linguagem também são perceptíveis no suporte digital, razão pela qual é uma boa alternativa para o professor aproveitar o interesse dos alunos pelas mídias digitais e estimulá-los a ler textos literários (Souza; Schindwein, 2018, p. 89-90).

O professor “Carlinhos” reitera as contribuições positivas da utilização das mídias ao ensino de literatura, mas demonstra receio quanto à ‘utilização correta’ dessas ferramentas. Ele relata a utilização das redes sociais para a dinamização e divulgação da leitura literária, a partir da produção diária de imagens que contavam a história da narrativa lida. Essas imagens alimentaram o feed do Instagram, rede social amplamente utilizada pelos discentes, durante uma semana, ação que instigou muitas pessoas a procurarem as obras literárias divulgadas.

Fica evidente, então, a eficácia das práticas de leitura e escrita de literatura nas redes sociais, de forma que tais ações conseguem atender aos aspectos essenciais do atual paradigma do letramento literário, contribuindo para a constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula, de forma que haja o compartilhamento das experiências literárias tanto em um nível primeiro, entre alunos, quanto em um nível secundário, com outros leitores (Santa, 2011; Cosson, 2020).

Além disso, também se percebe certa desconfiança quanto à utilização das tecnologias midiáticas, principalmente quanto às mídias digitais, no processo de ensino de literatura. Tal processo de desconfiança ou resistência quanto às novas mídias já é amplamente discutido e encarado como algo natural, principalmente nas práticas pedagógicas, processo que demanda prévia segurança do docente quanto ao desenvolvimento da aula. É o que esclarece o trecho a seguir:

É da natureza do homem o constante processo de transformação, o que acaba por gerar insegurança, pois o surgimento de algo novo pode significar o desaparecimento de algo já existente. Entretanto, nem sempre isso acontece. A criação da fotografia não significou o fim da pintura, e é prematuro dizer que a popularização do texto digital significará o fim do texto impresso, ou que o romance tende a desaparecer com o surgimento dos novos gêneros literários criados no ciberespaço. Não cabe aos pesquisadores prever o futuro, mas sim analisar o presente e as mudanças causadas pelas mídias virtuais no mundo literário (Duarte, 2011, p. 3).

A prática do professor “João Grilo” também se utiliza das mídias digitais, trabalhando, por exemplo, com a produção de podcasts com base em obras literárias lidas em sala de aula pelos discentes. Este destacou a preparação inicial feita para a prática pedagógica no contexto de utilização dessas tecnologias midiáticas, relatando sempre buscar aprimorar e atualizar seus planejamentos de aula, principalmente referentes à área de literatura. Além disso, o docente destaca também a prática do compartilhamento da experiência literária em forma de seminários e rodas de conversa, que dinamizam as aulas e instigam a participação dos alunos.

Percebe-se então que a prática deste docente atende a duas das principais funções do professor no atual paradigma do letramento literário: a manutenção de uma comunidade de leitores dentro de sala de aula, garantindo o compartilhamento da experiência literária, já previamente discutida; e a segunda, essencialmente arquitetural, de planejamento das atividades e projeção dos caminhos que serão percorridos pelos alunos (Cosson, 2020).

Além das mídias digitais, a prática do professor “João Grilo” também aponta para a articulação com outras formas de tecnologias midiáticas, pois este já realizou atividades em que os discentes tinham de desenvolver uma expressão artística com base em obras literárias lidas, tendo pinturas, curtas-metragens, poemas e até marcadores de livros como resultado. Esse tipo de atividade coincide com a prática do professor “Quincas Borba”, que em sua prática pedagógica se utiliza principalmente de músicas, documentos, filmes, etc.

Esta utilização diversa das tecnologias midiáticas no ensino de literatura assume uma posição essencial, principalmente quanto à difusão da amplitude da literatura enquanto prática social, demonstrando as diversas

manifestações desta em nosso cotidiano. Pois, mesmo tendo o livro como seu suporte principal, a literatura também se configura em outros impressos e suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais, voz e até o corpo (Cosson, 2020, p. 175):

Toda essa miríade de formas e suportes textuais vale como material de ensino nas aulas de literatura pelo elo que cada um deles mantém ou pode vir a manter com a linguagem literária. Esse elo pode levar esses textos a assumirem uma posição secundária ou suplementar em relação ao texto literário, tal como acontece com as relações temáticas ou formais que são estabelecidas didaticamente entre um texto qualquer e uma obra literária” (Cosson, 2020, p. 197).

A professora “Stella Maris” também se mostra favorável à utilização das tecnologias midiáticas e destaca que é impossível ignorar o uso dessas ferramentas pelos alunos. Em sua prática pedagógica, a docente afirma utilizar uma ampla variedade de materiais, incluindo vídeos, poemas visuais, trechos de discussões em redes sociais, como o Twitter, memes e charges, para pautar a discussão sobre literatura.

Novamente, a ampla utilização das tecnologias midiáticas pelos discentes é trazida à tona, de forma que podemos atribuir parte de seu sucesso ao fato de reunirem em um só meio, várias formas de expressão, como texto, som e imagem, formas essas que parecem não ser ignoradas dentro da sala de aula (Marcuschi, 2005).

A docente se utiliza de gêneros que adotam uma linguagem humorística muito específica e uma materialidade característica das tecnologias midiáticas, principalmente no que diz respeito às mídias digitais, como os memes. Nesse sentido, é importante saber que:

No caso dos memes, observamos uma comunidade integrada geralmente por jovens e adultos que expressam situações do cotidiano de maneira cômica, utilizando a internet. Essas novas formas de linguagem são produzidas e propagadas no ciberespaço, podendo se expandir para outros espaços e até mesmo outros grupos (Candido; Gomes, 2015, p. 1299).

Reforça-se, então, a diversidade de formatos utilizados quanto às tecnologias midiáticas dentro do contexto da prática docente no ensino de literatura, principalmente no que se refere às mídias digitais, afinal, “o mun-

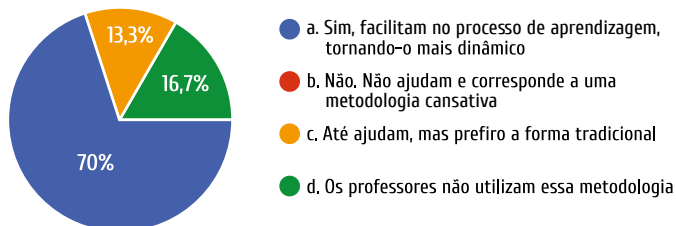
do virtual tem nos proporcionado novas interfaces literárias, como o entrecruzamento de linguagens e a interatividade textual” (Duarte, 2011, p. 6).

Dessa forma, quanto às práticas metodológicas dos professores de literatura respondentes, percebe-se uma unanimidade positiva quanto à concepção das tecnologias midiáticas, principalmente as mídias digitais, como articuladoras de um ensino de literatura mais dinâmico. Porém, mesmo com esta aceitação geral das tecnologias midiáticas enquanto possíveis e cabíveis ferramentas para este processo, os docentes respondentes relataram fazeres e práticas metodológicas distintas e diversas, sendo que estas ferramentas acabam servindo, dentre outras coisas, enquanto materiais de estudo, promotores de discussões acerca da literatura, ambientes de escrita e leitura e facilitadores do compartilhamento da experiência literária.

A partir desta diversidade metodológica no relato da prática docente, faz-se necessária a avaliação da perspectiva discente quanto à utilização dessas tecnologias midiáticas no processo de aprendizagem de literatura, a fim de verificar como estas diferentes práticas são reconhecidas e percebidas entre os alunos, determinando assim, se estes consideram as tecnologias midiáticas ferramentas efetivas na dinamização do ensino de literatura.

As respostas obtidas a partir do questionamento aos discentes sobre a utilização das tecnologias midiáticas pelos seus professores e se estas ferramentas contribuem para sua aprendizagem e experiências literárias estão disponíveis no Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Respostas da questão discente sobre as tecnologias midiáticas



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024.

A partir do gráfico, percebe-se que 70% dos discentes (21 alunos) responderam positivamente quanto à utilização destas ferramentas, afirmando que os meios midiáticos facilitam o processo de aprendizagem, dinamizando-o. Além disso, reforçando o reconhecimento das tecnologias midiáticas enquanto ferramentas dinamizadoras do ensino de literatura pelos discentes que já têm essas ferramentas como parte essencial de seu cotidiano, nenhum respondente afirmou que essas tecnologias não ajudavam no processo de aprendizagem ou que achavam essas partes de uma metodologia cansativa.

Desse modo, percebemos ampla aceitação dessas tecnologias midiáticas dentro de sala de aula, de forma que no atual cenário pedagógico do ensino de literatura, a compreensão de que a cultura digital já não pode mais ser liminarmente dissociada da vida escolar é essencial, impondo reflexões sobre as implicações no processo de ensino-aprendizagem e, de modo mais restrito, na fruição e interpretação do texto literário (Nonato, 2020).

Mesmo com essa ampla aceitação, cerca de 13% dos respondentes (4 alunos) afirmaram que as tecnologias midiáticas ajudam no processo de ensino de literatura, porém preferem uma aula que siga meios tradicionais sem essas mídias. Além disso, cerca de 17% dos respondentes (5 alunos) afirmaram que seus professores de literatura não utilizam esse tipo de tecnologia midiática em sala de aula.

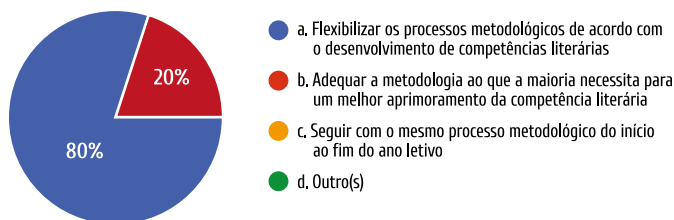
Essa tendência ao ensino “tradicional” e principalmente ao não reconhecimento da utilização desse tipo de tecnologia pelos professores em sala de aula pode advir de possíveis problemáticas enfrentadas na implementação metodológica e prática das tecnologias midiáticas. Essas dificuldades podem se originar tanto de aspectos metodológicos, como a relação entre professor e aluno e/ou a falta de participação dinâmica e efetiva do aluno em sala de aula, quanto de aspectos relacionados à implementação dos meios midiáticos em si, como uma dissonância prática e conceitual entre docentes e discentes quanto à reprodução significativa do ambiente midiático, principalmente o digital. O trecho a seguir esclarece:

Ao falar de letramentos digitais, ultrapassa-se muito a noção de letramento computacional, de aquisição de habilidades operacionais da máquina, mas de desenvolvimento de modos de produzir conhecimento nos meios

digitais. Nesse campo, a escola precisa assumir uma postura mais humilde e aprender: em vez de dizer aos alunos como usar as tecnologias digitais já fortemente incrustadas no cotidiano dos alunos, ela precisa aprender com os alunos, sujeitos dessa cultura digital, como essas tecnologias se inserem em seus cotidianos produzindo cultura e encontrar a melhor forma de assumir essas estratégias (e desenvolver novas) na construção do conhecimento escolarizado (Nonato, 2020, p. 542).

Dessa forma, faz-se necessária a análise das atuais práticas metodológicas vivenciadas no ensino de literatura do IFRN, *Campus Pau dos Ferros*, a fim de determinar se estas seguem os referenciais de interação e flexibilidade necessários para a aquisição da competência literária, ou seja, para o letramento literário do aluno. As respostas obtidas quando os docentes foram perguntados se praticam uma abordagem metodológica flexível correspondente às necessidades específicas do processo de letramento literário estão disponíveis no Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Respostas da questão docente sobre letramento literário



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024.

A partir do gráfico, quatro dos cinco docentes colaboradores afirmaram que predominantemente flexibilizam os processos metodológicos de acordo com o desenvolvimento de competências literárias de forma individual e coletiva.

Esse tipo de flexibilidade e adaptação metodológica é essencial para o desenvolvimento da competência literária, principalmente pela noção de que o letramento é um processo, não se tratando de uma noção conteudista ou de um produto acabado e pronto, mas sim de um processo que se constrói temporalmente, durante toda a vida. Assim, os fazeres metodológicos docentes têm que se adaptar, pois o letramento literário

não começa nem termina dentro da escola, mas é ampliado e aprimorado dentro da instituição (Cosson, 2020, p. 172).

Além da noção de letramento enquanto processo, é necessário entender seu ponto de partida (e de chegada) como o aluno, enquanto sujeito que já traz consigo alguma competência literária (Cosson, 2020):

O desenvolvimento da competência literária dos alunos é uma construção pedagógica, a ser proposta e executada por uma comunidade de leitores historicamente determinada, ou seja, de uma escola específica, com professor e alunos específicos e em condições específicas de letramento literário. É essa especificidade que determinará por onde começar e onde se deseja chegar na formação do leitor literário" (Cosson, 2020, p. 182).

O letramento literário levará o professor a lidar com necessidades específicas, principalmente as dos alunos, de modo que, para uma construção processual significativa e efetiva dessa competência, o docente precisa adaptar gradualmente suas metodologias, alterando, por exemplo, as formas de avaliação e a seleção dos textos literários.

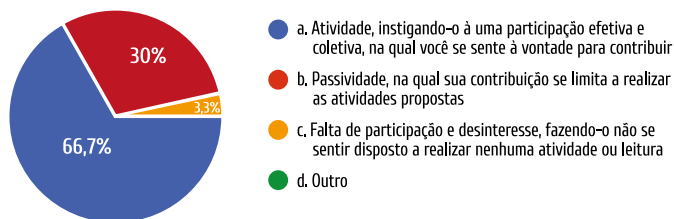
Ainda sob a perspectiva metodológica, apenas um docente respondente afirmou adequar sua metodologia ao que a maioria necessita para um melhor aprimoramento da competência literária de forma coletiva. Em relação aos âmbitos coletivo e individual, o letramento literário demanda abordagens metodológicas que consigam atender tanto às necessidades e habilidades individuais dos sujeitos, os alunos, quanto às necessidades de um todo, ou seja, da comunidade de leitores que deve ser construída dentro da sala de aula.

Trata-se de um processo simultaneamente social e individual, que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por conseguinte, a literatura a ser apropriada é algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva (Cosson, 2020, p. 172).

Por esse viés, o percurso metodológico do letramento literário deve ser adaptado e modificado no decorrer do seu processo, de forma a atender às necessidades específicas coletivas e individuais durante a aquisição da competência literária. Além disso, uma parte importante, senão essencial, para um procedimento metodológico alinhado ao paradigma do letra-

mento literário é a participação dos discentes. As respostas obtidas sobre os estímulos das abordagens metodológicas aplicadas em sala de aula ao longo da formação acadêmica dos discentes quanto ao letramento literário estão disponíveis no Gráfico 3.

**Gráfico 3** – Respostas da questão discente sobre letramento literário



**Fonte:** Elaborado pelos autores, 2024.

A partir do gráfico, cerca de 67% dos discentes (20 alunos) afirmaram que as abordagens metodológicas utilizadas durante sua trajetória no ensino de literatura estimularam sua atividade, de forma que estes tiveram segurança suficiente para participarem de forma efetiva e coletiva, contribuindo com leituras e interpretações de textos literários. Verifica-se, então, uma tendência de participação ativa dos discentes quanto ao ensino de literatura, validada e estimulada pelas práticas pedagógicas dos docentes, algo essencial para a concretização da aquisição e do desenvolvimento da competência literária pelos alunos, como demonstrado a seguir:

No paradigma do letramento literário, o aluno é o principal agente do processo pedagógico. Dele se espera que seja protagonista de sua formação, tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário (Cosson, 2020, p. 191).

Sabendo da importância da participação ativa e efetiva neste processo, a resposta de nove alunos quanto ao fato das abordagens metodológicas incentivarem uma posição de passividade no processo pedagógico e a de um aluno quanto ao fato destas não incentivarem sua participação e interesse, fazendo com que os discentes somente realizem as atividades propostas pelos docentes ou até mesmo não as realizem, lançam preo-

cupações sobre a importância da proatividade e empenho dos alunos no processo do letramento literário. Afinal, o letramento literário em sua atual constituição abandonou perspectivas de um ensino baseado somente em “interpretações” pré-determinadas de textos literários ou na absorção de aspectos linguísticos-gramaticais a partir da literatura enquanto mera contextualização, o atual “letramento vai além da codificação/decodificação do oral/escrito e da memorização de períodos históricos e passa a buscar a formação de cidadãos participativos” (Gomes, 2014, p. 72).

Mesmo o letramento literário tendo parte de seu desenvolvimento e ampliação realizado pela escola, em um processo de ensino formal, este desenvolvimento não acontece se não houver empenho do aluno, além das condições necessárias para sua atuação, em participar e colaborar com os processos pedagógicos desse processo formativo. A experiência literária não se trata de absorver inertemente conteúdos necessários para uma tarefa e para futuras reproduções, mas sim de um processo formativo que demanda uma grande participação e proatividade do discente (Cosson, 2020).

Nesse ensejo, quanto às perspectivas docente e discente das atuais práticas pedagógicas do ensino de literatura do IFRN, *Campus Pau dos Ferros*, estas majoritariamente atendem os ideais metodológicos de adaptação processual e contínua, de forma coletiva e individual e de incentivo participativo dos discentes dentro da comunidade de leitores desenvolvida em sala de aula. Todas estas características são essenciais para a construção do letramento literário.

## Conclusão

No cenário contemporâneo, as tecnologias midiáticas e suas potencialidades, tanto no ensino quanto em outras áreas, já não podem ser ignoradas. Sua utilização em sala de aula não se trata mais de um rompimento drástico com metodologias tradicionais, mas sim da incorporação de um aspecto que já está extremamente presente na vida dos alunos e no cotidiano da sala de aula. As tecnologias midiáticas tendem a seguir a lógica semelhante de outros processos, como a gamificação e outras metodologias ativas.

Nesse contexto de abrangência das tecnologias midiáticas e das mídias digitais, mais especificamente, para um letramento literário que envolva, entre outras bases, a formação crítica do discente, faz-se necessária a compreensão, por parte da escola e dos educadores, de como a tecnologia pode ser explorada para facilitar o acesso ao conhecimento e, consequentemente, despertar um papel social (Gomes, 2014, p. 76).

Nessa perspectiva dialógica, o ensino de literatura deve acompanhar as transformações da cultura digital, e o professor precisa criar situações didáticas para que os estudantes experienciem a obra literária, seja folheando um livro em meio impresso, seja navegando nas telas dos computadores, tablets e celulares de última geração (Silva, 2014, p. 78).

O ensino de literatura do IFRN, *Campus* Pau dos Ferros, parece atender às necessidades contemporâneas, com as perspectivas docente e discente relatando uma adesão positiva ao uso das tecnologias midiáticas em sala de aula. Os docentes de literatura unanimemente utilizam essas ferramentas, principalmente as mídias digitais, em seu fazer pedagógico, assumindo diferentes abordagens metodológicas, como materiais de estudo, promotores de discussões acerca da literatura, ambientes de escrita e leitura, e facilitadores do compartilhamento da experiência literária.

Aliada à concepção positiva dos docentes quanto às tecnologias midiáticas, a perspectiva discente também parece ir na mesma direção de aceitação, com a maioria dos discentes concordando que as tecnologias midiáticas são ferramentas articuladoras de um ensino de literatura mais dinâmico.

Porém, para a resolução ou mitigação de problemáticas metodológicas que o ensino de literatura enfrenta atualmente, não basta a utilização das tecnologias midiáticas. Os procedimentos metodológicos devem ser analisados em sua completude para possibilitar o desenvolvimento e integração de novas perspectivas pedagógicas, de forma que “novas perspectivas de letramento, como o letramento digital e o letramento literário, sejam integradas às aulas de leitura e literatura para promover a formação de leitores críticos e conscientes de seus papéis sociais” (Gomes, 2014, p. 77).

Além de contemplar as tecnologias midiáticas, as atuais práticas metodológicas do ensino de literatura do IFRN, *Campus* Pau dos Ferros,

atendem às necessidades específicas do paradigma do letramento literário, cultivando e incentivando a participação dos discentes como principais agentes do processo educativo, a partir de suas contribuições sobre a leitura e interpretação de textos literários. Essa participação ativa dos alunos é validada pela prática docente, que se preocupa com a flexibilização dos processos metodológicos para apoiar o desenvolvimento da competência literária tanto de forma individual quanto coletiva.

Assim, a presente discussão também lança perspectivas sobre futuros estudos na área do ensino de literatura, principalmente envolvendo aspectos práticos de verificação da eficiência dessas diversas abordagens metodológicas identificadas quanto à utilização das tecnologias midiáticas. No entanto, é preciso desenvolver recomendações sobre as melhores formas de implementação das tecnologias midiáticas dentro do contexto do ensino de literatura no paradigma do letramento literário.

## Referências

BRANCO, Marta Roque. As tecnologias de informação e comunicação: novos suportes para o ensino de literatura. *Texto Livre*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 229-241, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16755>. Acesso em: 8 fev. 2024.

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. *MEMES – Uma linguagem lúdica*. In: Congresso Nacional De Linguística E Filologia, 10., 2015, Rio de Janeiro. Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ano21/63supl/092.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

COSSON, Rildo. O paradigma do letramento literário. In: Cosson, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 171-209.

COSSON, Rildo. Ensino de Literatura sempre: três desafios hoje. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; AIRES, Diógenes Buenos. (org.). *Ensino de literatura no contexto contemporâneo*. Campinas: Mercado das Letras, 2021. p. 35-46.

DUARTE, Elaine Cristina Carvalho. Literatura em meio digital: um olhar sobre os novos perfis literários. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 12., 2011, Curitiba. Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC. Curitiba: ABRALIC, 2011. Disponível em: <https://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0258-1.pdf> Acesso em: 8 fev. 2024.

GOMES, Francisco Wellington Borges. Tecnologia e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário. *Letras em revista*. Teresina, v. 5, n. 02, p. 68-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/issue/view/8>. Acesso em: 8 fev. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. Cultura digital e ensino de literatura na educação secundária. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 534-554, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4Gy5WVZLMLFGwzBgZmPyWf-t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. KD o Prof? *TB foi navegar*. In: ARAÚJO, Júlio César (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-243.

SANTA, Everton Vinicius de. A literatura em meio digital e a crítica literária. *Hipertextus*, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 1-13, 2011. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume7/08-Hipertextus-Vol7-Everton-Vinicius-de-Santa.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico* [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Científico-1ª Edição-Antonio Joaquim Severino-2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico-1%C3%A9%20Edi%C3%A7%C3%A3o-Antonio%20Joaquim%20Severino-2014.pdf). Acesso em: 8 fev. 2024.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Ensino de Literatura: interfaces com a cultura digital. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 5, p. 62-82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/16550>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SOUZA, José Batista de; SCHLINDWEIN, Ana Flora. Os desafios da formação do leitor contemporâneo e a literatura digital. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 18, n. 2, p. 83-102, 2018. Disponível em: <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/1237>. Acesso em: 8 fev. 2024.

## MINIMALISMO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS

Giuliana Conceição Almeida e Silva<sup>1</sup>  
Eláina Cristina Araújo de Maria<sup>2</sup>

**Resumo:** Nosso trabalho está pautado em oficinas com atividades sequenciadas e a transposição didática dos gêneros textuais minimalistas: miniconto e poe-trix, aos jogos virtuais em tempos de aulas remotas, tendo como o tema: o letramento literário para desenvolvimento da leitura e a escrita de textos minimalista. O objeto de estudo é o miniconto e o poe-trix, o qual buscou responder à questão: como o letramento literário pode ser aplicado para aquisição de competência leitora e escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental? O objetivo geral desse trabalho é colaborar para a melhoria do ensino de leitura e escrita nas aulas remotas, além de, aperfeiçoar instrumentos que promovam a aprendizagem e a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola pública. Essa pesquisa tem base teórica nas discussões realizadas por Ferraz (2007), Spalding (2018), Mello (2014), Cosson (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Freire (2002), entre outros. A metodologia utilizada é da sequência didática para criar as oficinas; traz como resultados parciais que, a prática de ensino de leitura e escrita com gêneros textuais minimalistas por meio de jogos virtuais é próspera ao desenvolvimento de habilidade leitoras e escritoras dos aprendentes.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Minimalismo textual. Oficinas literárias.

## TEXTUAL MINIMALISM: A PROPOSAL FOR LITERARY LITERACY IN TIMES OF REMOTE CLASSES

**Abstract:** Our work is based on workshops with sequenced activities and the didactic transposition of minimalist textual genres: mini-story and poe-trix, to virtual games during remote classes, with the theme: literary literacy for developing reading and writing texts minimalist. The object of study is the mini-story and the poe-trix, which sought to answer the question: how can literary literacy be applied to the acquisition of reading and writing skills for students in the sixth year of elementary school? The general objective of this work is to collaborate to improve the teaching of reading and writing in remote classes, in addition to improving instruments that promote learning and improving the Basic Education Development

---

1. Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - Campus V (2019).

2. Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - Campus V.

Index (IDEB) in public schools. This research has a theoretical basis in discussions carried out by Ferraz (2007), Spalding (2018), Mello (2014), Cosson (2006), Dolz and Schneuwly (2004), Freire (2002), among others. The methodology used is the didactic sequence to create the workshops; brings as partial results that the practice of teaching reading and writing with minimalist textual genres through virtual games is beneficial to the development of students' reading and writing skills.

**Keywords:** Literary literacy. Textual minimalism. Literary workshops.

## Introdução

Esta pesquisa-ação está pautada em atividades sequenciadas que utilizam os gêneros textuais minimalistas: miniconto e poetrinx para promoção do letramento literário. Tem como o tema *O letramento literário para desenvolvimento da leitura e a escrita de texto minimalista*.

O objeto de estudo é o miniconto e o poetrinx, o qual buscou responder à questão: Como o letramento literário pode ser aplicado para aquisição de competência leitora e escrita de alunos do sexto ano do ensino fundamental II?

O objetivo geral desse trabalho feito pelas professoras mestras Elaina Cristina Araújo de Maria e Giuliana Conceição Almeida e Silva, foi colaborar para a melhoria do ensino de leitura e escrita, além de aperfeiçoar instrumentos que promovam a aprendizagem e a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola pública.

Essa pesquisa tem base teórica nas discussões realizados por Ferraz (2007), Spalding (2018), Mello (2014), Cosson (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Freire, (2002).

A metodologia utilizada é da sequência didática baseada nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), a qual foi adaptada para o trabalho com os gêneros minimalistas e traz como resultados que, a prática de ensino de leitura e escrita com textos minimalistas no *chat* do *Google Meet* nas aulas remotas é próspera ao desenvolvimento de habilidade leitoras e escritoras dos aprendentes.

## Letramento literário com miniconto e poe-trix

*A obra literária é comunicativa desde sua estrutura;  
logo depende do leitor para a constituição do seu sentido.*  
(Zilberman, 1989, p. 64)

A escolha pelos gêneros minimalistas, miniconto e poe-trix foi porque os gêneros não são conteúdos presentes no livro didático do 6º ano e nenhuma ênfase ou destaque se dava a eles.

O nosso trabalho está centrado na inovação à formação leitora de estudantes carentes, considerando que tais carências lhes dificultam de ler e de compreender longas textos. Diante disso, quis prepará-los para os anos seguintes, uma vez que o letramento literário com o miniconto foi incorporado ao ensino fundamental, nos livros de Língua Portuguesa do 9º ano, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estando presente nas práticas de linguagem do Campo Artístico-Literário para o 8º ano e 9º ano como habilidade, como pode ser observado.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa (BRASIL, 2018, p. 185).

Por conseguinte, desenvolvemos o letramento literário por meio do miniconto e do poe-trix em uma turma, a qual a Base Nacional Comum Curricular não contempla: o 6º ano, desejando colaborar para a melhoria da aprendizagem de leitura e escrita, partindo de textos minimalistas, aperfeiçoando instrumentos (Sequência Didática) que ampliassem o acesso do aluno aos textos.

Significativas pesquisas e estudos tratam do tema deste trabalho, este as amplia ancorando-se em práticas de letramento literário, as quais propõem ações direcionadas à formação leitora de estudantes do 6º ano de ensino da escola pública, a partir da proposta de intervenção com os gêneros minimalistas numa turma do 6º ano.

O miniconto e o poeatrix, no âmbito teórico, foram analisados através dos pressupostos de gênero textual de Cosson (2006) e (2011) sobre letramento literário, leitura com Freire (2002), bem como foram considerados os entendimentos de Ferraz (2007), Spalding (2018) e Mello (2014), os quais abordam os aspectos estruturais e literários do miniconto e poeatrix.

Atualmente, devido à cobrança do ensino de leitura na e pela escola, e também pela valorização do letramento literário na formação leitora do estudante do ensino fundamental, a leitura de gênero textual minimalista neste nível busca responder à questão: Como os fundamentos do letramento literário podem ser aplicados em ações pedagógicas por meio de minicontos e poeatrix para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos do 6º ano?

Para responder a esta questão, foi desenvolvida uma Sequência Didática (SD) com oficinas literárias, a qual tem como objeto de ensino o miniconto e o poeatrix. Assim, o uso dos dois gêneros textuais minimalistas como objeto de letramento literário pôde atingir os objetivos da pesquisa-intervenção, pois facilitou a compreensão dos elementos da linguagem e estrutura literárias que compõem os textos. Como objetivos específicos:

- ▶ Desenvolver Sequência Didática com atividade de leitura e escrita literária por meio de oficinas literárias com jogos, envolvendo a compreensão dos elementos estruturais do letramento literário presentes no miniconto e poeatrix;
- ▶ Verificar como o miniconto e o poeatrix contribuem para ampliar o letramento literário dos alunos do 6º ano, através de atividades em sala de aula virtual do *Google Meet*.

O presente trabalho foi realizado por meio da pesquisa-ação, na qual realizamos uma intervenção pedagógica, tendo como objeto de ensino o letramento literário para o desenvolvimento da leitura e escrita dos gêneros miniconto e poeatrix. Para tanto, propusemos atividades orais e escritas que foram realizadas pelos discentes do 6º ano no chat do *Google Meet*. Além disso, a pesquisa-ação utilizada no trabalho teve como objetivo estimular os estudantes do 6º ano à prática de leitura e escrita dos gêneros minimalistas. Apresentamos no trabalho alguns conceitos de

letramento, sendo que o escopo teórico da discussão sobre letramento literário tem base nos estudos de Paulino (2001), Pinheiro (2006), Rildo Cosson (2006), (2011), entre outros.

Para analisar a historicidade e estética do miniconto e poetrinx, utilizamos os estudos de Ferraz (2007), Mello (2014) e Spalding (2018), que abordam o miniconto e o poetrinx como práticas de desenvolvimento do letramento.

Ao longo das últimas três décadas, o termo letramento foi se deslocando do singular para o plural, como letramentos, pois, como esclarece Dionísio (2011), “necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo”, e o acréscimo do morfema -s pluraliza a ideia que chegava timidamente nos anos 80 (Dionísio, 2011, p. 132). Hoje, existe uma ampla discussão sobre diversas palavras que se acoplam à palavra letramento, dando vida às novas conceituações. Pinheiro (2006) pontua que “o conceito de letramento também pode ser pensado em relação à literatura”, por exemplo, o letramento literário (Pinheiro, 2006, p. 28). Ele ainda afirma que o letramento literário desenvolve a leitura literária e escrita literárias, capazes de situar o leitor cognitivamente diante do texto lido. Em uma perspectiva de separação dos demais tipos de letramentos, Souza e Cosson (2011) atestam que:

[...] o letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita”. [...] dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a teccedura da cultura (Cosson, 2011, p. 102-104).

Na concepção de Paulino (2001), o letramento literário é uma proposta de letramento ampla, já que em contato com o texto literário o leitor conhecerá a estética da linguagem e fará uma leitura mais densa. Pois o letramento literário é um ato contínuo, cuja prática está centrada nos mais variados momentos de estímulo à leitura, principalmente com o resgate das produções literárias dos minicontos clássicos.

*O letramento literário* é um o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, e como estamos propondo atividades sequenciadas, na qual o miniconto e o poetrinx são objeto de ensino de leitura e escrita

do texto literário, então, fez-se necessário propor atividades que possam desenvolver a leitura e a escrita literária dos alunos do 6º ano por meio dos gêneros minimalistas miniconto e poetrinx.

Com relação aos textos minimalistas a produção de minicontos, temos no século XX, de acordo com Spalding (2018); Augusto Monterroso (1921–2003), Hondurenho que teve o primeiro livro foi publicado em 1959, com o título *Obras completas (y otros cuentos)*. Monterroso (1921–2003) tem o famoso miniconto, *Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá*, o qual mostra que é possível escrever uma mini história em uma única frase e nela apresentar as marcas dos minicontos: a concisão, a brevidade e as referências curtas.

As mininarrativas compõem o universo literário há anos. Elas já eram produzidas desde o século XIX, dentre os seus principais representantes, Machado de Assis com *Três Tesouros Perdidos*, publicada no jornal, *A Marmota*, em 1858, escrita quando ele tinha apenas 19 anos. Nesse texto o autor traz os cinco elementos fundamentais que compõem o miniconto: a “narratividade”; o “efeito”, a “concisão”, a “abertura” e a “exatidão” (Spalding, 2018, p. 9-11).

Por se tratar de uma mini história, o miniconto estruturado a partir de elementos da narrativa, a saber: intensidade, tensão, possui um número restrito de caracteres. Isso,

[...] não é uma tendência da literatura, não é reflexo de uma geração preguiçosa e que lê menos (basta ver o sucesso das sagas entre os jovens, por exemplo), embora seja, sim, repito, um gênero próprio dos nossos tempos velozes e fragmentadas. O ideal é que seja uma isca (para leitores ou novos autores), mas que a experiência de leitura não se esgote nele. Não existem florestas de bonsai (Spalding, 2018, p. 13).

Por possuir essa estrutura curta, o miniconto, enquanto gênero discursivo, adequa-se aos novos tempos, às novas formas de escrita, às mudanças e às evoluções tecnológicas. O trabalho com ele contempla a velocidade, a qual pode inserir os alunos do 6º ano no universo da leitura e escrita literárias, de forma prazerosa e criativa.

Já o poetrinx é um poema com trinta sílabas métricas, dividindo-se em uma estrofe de três linhas, ou seja, um terceto. Foi criado por Goulart Gomes, coordenador geral do Movimento Internacional de Poetrinx (Mello, 2014).

Como o objeto de ensino é o texto literário minimalista, cujo assentamento discursivo está na perspectiva do letramento literário, os gêneros miniconto e poetrrix vêm propor um ensino de literatura baseado no poder da literatura como um processo de humanização do indivíduo. Atualmente, tem-se exigido um ensino de linguagem e literatura com enfoque na leitura que considere os aspectos polifônicos, colaborativos, híbridos, mestiços, onipresentes e polissêmicos dos textos literários.

De acordo com Candido (2004),

[...] a humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2004, p. 180).

A partir da literatura como processo de desenvolvimento da leitura e escrita, percebe-se que o letramento literário, bem como o lugar e a importância da literatura para a formação intelectual, cultural e humana dos estudantes do 6º ano, é algo desafiador, pois esta nova geração consideravelmente mudou na sua forma de aprender e no seu comportamento social ao longo das últimas décadas.

Diante do exposto, Freire (2002, p. 15) corrobora afirmando que “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Para essa formação leitora e, conseqüentemente, de sujeito, os gêneros minimalistas apresentados nesse estudo fazem-se consonantes à proposta de Freire (2002) em defesa de uma educação autônoma e que faça sentido para o estudante. A formação leitora e o encantamento pela leitura literária devem partir de textos literários nos quais os jovens se identifiquem e se reconheçam.

O processo de letramento literário proposto envolve aspectos que conciliam o miniconto e o poetrrix circundantes nas esferas sociais, pois:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2006, p. 23).

Quando desenvolvemos o letramento literário com os gêneros minimalistas, a partir do reconhecimento do direito à literatura, é fundamental que o docente compreenda que a formação de um leitor é algo substancial em seu trabalho, pois:

[...] transgride o senso comum, porque nos desloca, permitindo um olhar diferente para o mundo, porque nos faz descobrir o que não pensávamos existir, inclusive em nós. O potencial formador da literatura é garantia de autonomia e liberdade. Haverá, no entanto, outros motivos para ler literatura na escola: conhecer parte de nosso patrimônio cultural e artístico, conhecer a história de nossa literatura, conhecer nossos grandes autores, refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias (Barbosa, 2011, p. 153).

Para Ferraz (2007), as histórias contidas nos minicontos, seja de um parágrafo ou de apenas uma linha, limitadas pelo tamanho mínimo, favorecerão o desenvolvimento das habilidades letradas. Assim, a leitura do miniconto e do poetriz não se limitou à decodificação do que era escrito pelo autor; ela constituiu um processo de construção e reconstrução de sentidos, onde a decifração e a decodificação se uniram para a assimilação de conhecimento, interiorização e reflexão, visto que a escrita é um processo de exteriorização do pensamento.

Por isso, ao desenvolver práticas de leitura e escrita literárias:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2002, p. 25).

É nesse sentido que o professor autor consegue, por meio de seus exemplos, mostrar que é possível desenvolver e protagonizar nas artes literárias como agente autônomo. Seu testemunho, aliado a uma

prática de educação libertadora e inclusiva, é fundamental para a emancipação do aluno.

Além disso, faz-se necessário insistir no processo de construção do aprendizado por meio do desenvolvimento da autonomia do educando, acolhendo as informações trazidas pelo aprendiz para fomentar o arcabouço cultural de criação literária.

### **Ações de leitura e escrita com os gêneros minimalistas: miniconto e poetrinx**

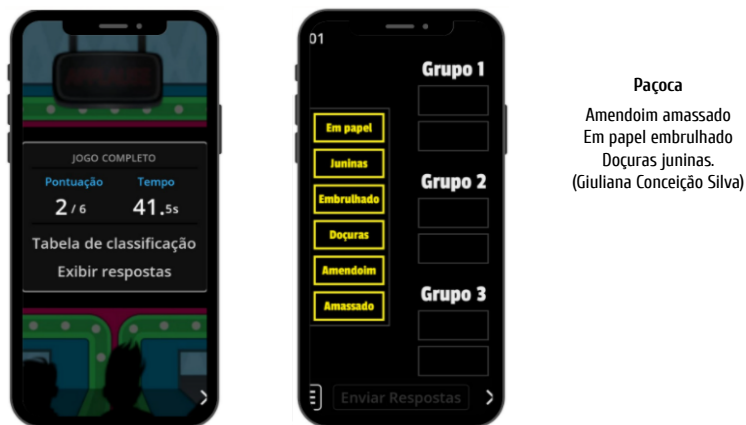
O projeto foi desenvolvido por meio de uma sequência didática, com dez etapas com duração de noventa minutos por encontro. As oficinas literárias foram executadas no *Google Meet*, envolvendo motivação, conhecimento dos gêneros, leitura, interpretação, jogos e produção escrita por meio de chats com minicontos e poetrinx.

No primeiro encontro, proporcionou-se a motivação literária por meio de um recital virtual no *Google Meet* com os dois gêneros minimalistas. Durante essa oficina, os participantes estranharam um texto tão diminuto, mas com muita informação. Após a estranheza, surgiu a curiosidade, que foi respondida mediante as perguntas realizadas pelos alunos.

Do segundo ao sétimo encontro, os alunos realizaram atividades de leitura, interpretação oral e escrita, bem como o reconhecimento dos gêneros. No decorrer desse processo, percebemos que os envolvidos participaram ativamente das atividades com muito entusiasmo e dedicação.

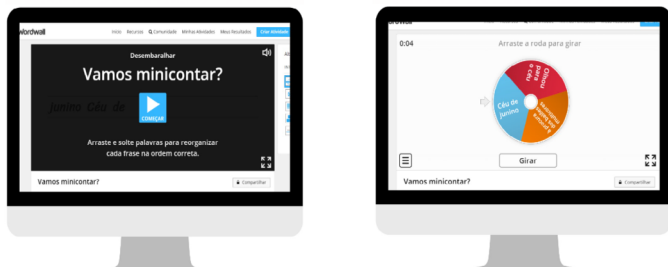
No oitavo e nono encontro, promovemos momentos de jogos por meio da ferramenta *Wordwall*, com o poetrinx intitulado "*Paçoça*" e o miniconto intitulado "*Céu junino*". Por meio dos jogos, foram apresentados os elementos estruturais dos textos minimalistas supracitados, além da construção e organização dos gêneros textuais, como podemos observar nas telas abaixo.

**Figura 01** – Telas de jogos com poeirix



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

**Figura 02** – Telas de jogos com minicontos



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

**Figura 03** – Telas de jogos com minicontos



**Céu de junino**  
 Olhou para o céu a procura dos  
 balões multicores sorrindo.  
 (Elaina Cristina de Maria)

Fonte: Acervo pessoal, 2021.

O objetivo ao criar esses jogos foi promover momentos de criação virtual do miniconto e do poetriz. Ao disponibilizar os links com os jogos por meio do chat, os participantes vibraram. Foi um momento de muita alegria e expectativa.

O poetriz "*Paçoca*" e o miniconto "*Céu junino*" foram criados pelas professoras mestras Elaína Cristina de Maria e Giuliana Conceição Silva, nos quais os alunos eram desafiados a estruturar o poetriz e o miniconto em pouco tempo. Além disso, as tabelas de classificação exibiam a ordem de classificação dos alunos participantes.

Por meio do envolvimento nos jogos, os alunos se mostraram familiarizados com o aplicativo, batendo recordes. Ao superar as metas, os jovens aprenderam a construir os versos e também os elementos das mininarrativas. A cada link disponibilizado, uma nova expectativa e maior interação. Um fator que chamou atenção foi a participação da família. Os familiares também jogaram com os jovens, ampliando a interação entre família e professor.

Durante o desenvolvimento das oficinas, constatamos que é possível aprender brincando e que esse processo fluiu naturalmente e de maneira muito concreta. Os participantes se apropriaram do gênero, que mesmo sem solicitar, utilizaram o chat para produzir os textos. Ao ler os textos, os envolvidos aplaudiram. Foi um momento de muita empolgação.

Finalizamos o projeto com uma oficina de escrita. Desenvolvemos uma sacola temática com o intuito de sortear os temas a serem desenvolvidos mediante a produção de escrita literária. Nessa etapa, os envolvidos protagonizaram a escrita, enchendo o *chat* com produções e comentários. A realização da atividade ocorreu de forma harmoniosa e colaborativa. Percebemos que os textos produzidos pelos alunos continham todos os elementos tanto dos minicontos quanto dos poetriz, além de conterem muita criatividade e imaginação.

A presença de jogos também foi muito importante para a motivação da turma, como também para estimular a aprendizagem. As atividades propostas nos jogos variavam em relação aos temas e aos gêneros minimalistas trabalhados, o que, na perspectiva do letramento literário, levou o participante a refletir e fazer relações com os textos lidos e construídos.

Após a realização desses dez encontros virtuais de leitura e escrita realizados pelo aluno em sua casa, constatamos que a proposta de intervenção foi realizada com êxito, pois conseguimos motivar a turma. Durante os eventos de leitura e escrita, todos os alunos estavam envolvidos e participando das atividades.

Em relação à leitura, observamos avanços, pois os estímulos às competências de compreensão aumentaram. Outro fator que merece atenção foi a fluidez na escrita e apropriação dos gêneros textuais trabalhados. A opção de trabalhar obedecendo às etapas de motivação, leitura, interpretação, reconhecimento dos gêneros, jogos virtuais e escrita foi assertiva.

### **Considerações finais**

Após finalizarmos nossa proposta, conseguimos obter avanços nas capacidades leitoras e de escrita dos alunos participantes, não apenas na compreensão do miniconto e do poetriz, mas também no estímulo e motivação para a leitura e escrita.

A proposta apresentada neste artigo destacou a importância da didatização ou transposição didática dos gêneros textuais minimalistas para os jogos virtuais no aprendizado de práticas e eventos de aquisição de leitura e escrita. Diante do contexto apresentado aqui, discutiremos que os jogos foram criados com o intuito de desenvolver as competências de compreensão e estimular a escrita literária.

A referida tecnologia obteve êxito porque partiu de jogos virtuais com minicontos e poetriz, ativando a habilidade tecnológica dos envolvidos. O fato é que a criação e adaptação dessas atividades às exigências da proposta pedagógica de intervenção nos discentes, e as comparações com as atividades que envolviam jogos, geraram estímulo e aprendizado.

Nesse sentido, é com a consciência de dever cumprido que finalizamos estas considerações, ressaltando que nós, educadores, podemos tornar nossas práticas possíveis, mesmo diante das adversidades que vivenciamos neste contexto pandêmico, uma vez que nossa motivação e vontade de mudança são o que realizam uma revolução na vida de nossos alunos.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. A aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 8ª ed., 2003.
- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Irandé. Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. março/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/ DF: MEC, 2018.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários escritos. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, 2006.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2019.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: Karwoski, A. M.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FERRAZ, Geraldo G. As histórias de um parágrafo. Língua Portuguesa, São Paulo. Ano 2, n. 21, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Paz e terra, 2002.
- GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- MELLO, Anna. Minicontando. Porto Alegre: Casa Verde, 2009.
- MELLO, Anna. Verbetrix. Porto Alegre: wwwlivros, 2014.
- PAULINO, M. G. R. Letramento literário: por vielas e alamedas. Revista da Faced/UFBA, Salvador, n.5, 2001.
- PINHEIRO, M. P. Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da comunidade de leitores. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2006, p. 306.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SPALDING, Marcelo. Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século e a Reinvenção do Miniconto na Literatura Brasileira Contemporânea. Porto Alegre, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SPALDING, Marcelo; CHAFFE, Laís. Minicontos e muito menos. Porto Alegre: Casa Verde, 2009.

SPALDING, Marcelo. Presença do miniconto na literatura brasileira. Conexão Letras, Porto Alegre. 7, n. 8, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55443/33705> Acesso em: 10 mar de 2019.

SPALDING, Marcelo. Minicontos. Porto Alegre: Metamorfose, 2018.

ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

## LETRAMENTOS CONTEMPORÂNEOS: *SLAM* POESIA EM CONTEXTO ESCOLAR

Luiza Ferreira Aksenon<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo explorar as práticas de leitura e escrita na cibercultura, considerando o que se propõe na BNCC (2018) para a inclusão do gênero *Slam* Poesia no currículo escolar. Em termos teóricos, esta pesquisa ancora-se nos estudos do Círculo de Bakhtin em consonância com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a partir dos postulados de Marc Smith (2013), Estrela D'Alva (2019) e Daniela Silva de Freitas (2020), acerca do *Slam*, sua diacronia e aspectos, visando o estabelecimento de um conjunto de parâmetros para direcionar a análise de duas performances de *Slam* Poesia. Os resultados desta análise explicitam que o gênero mobiliza diferentes linguagens e práticas argumentativas, poéticas e performáticas, relevantes para o desenvolvimento de letramentos contemporâneos e críticos por parte do leitor e produtor de textos na cibercultura.

**Palavras-chave:** BNCC. Letramentos contemporâneos. *Slam* poesia.

## CONTEMPORARY LITERACIES: *SLAM* POETRY IN A EDUCATIONAL CONTEXT

**Abstract:** The present work aims to explore reading and writing practices in cyberculture, considering what is proposed in the BNCC (2018) for the inclusion of the Slam Poetry genre in the school curriculum. Theoretically, this research is grounded in the studies of the Bakhtin Circle in conjunction with Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020), based on the postulates of Marc Smith (2013), Estrela D'Alva (2019), and Daniela Silva de Freitas (2020) regarding Slam, its diachrony, and aspects. The goal is to establish a set of parameters to guide the analysis of two Slam Poetry performances. The results of this analysis elucidate that the genre mobilizes different languages and argumentative, poetic, and performative practices, relevant for the development of contemporary and critical literacies by readers and text producers in cyberculture.

**Keywords:** BNCC. Contemporary literacies. Slam poetry.

---

1. Graduada em Letras Português pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

## Introdução

A escrita já teve papel central na produção de significados, mas com a evolução dos meios de comunicação e especialmente os meios digitais, atualmente, divide essa função com outros formatos, como os visuais, sonoros e táteis. Por isso, essa é, inclusive, uma demanda da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC<sup>2</sup>, que orienta para uma reavaliação de metodologias do ensino de Língua Portuguesa, a fim de promover processos de ensino multissensorial e, dessa forma, contribuir para a formação de pessoas aptas a conviver numa realidade cibercentrada.

Nessa perspectiva, dentre os gêneros citados pela BNCC (2018), em uma abordagem de caráter qualitativo-interpretativista, elegemos o *Slam Poesia* para análise de sua funcionalidade no ensino. Tal seleção justifica-se pelo potencial de mobilização de letramentos críticos por parte dos discentes, já que o *Slam* tal como acontece no Brasil, é resultado de diversos cruzamentos entre a realidade dos autores e dos espectadores, acontecimentos históricos, artísticos e culturais e também entre outros gêneros discursivos influentes na cultura brasileira. Assim, nos questionamos: de que forma o *Slam Poesia* pode contribuir para a mobilização de letramentos críticos em contexto escolar?

A partir disso, esta pesquisa tem como objetivo analisar como os gêneros discursivos digitais, mobilizados na BNCC, podem contribuir para a formação de leitores/produtores de textos capazes de interagir em diferentes situações sociais de comunicação da contemporaneidade. Para isso, articulamos conceitos dos letramentos, explorados por Kalantzis, Cope e Pinheiros (2020) que discutem as formas de significação a partir da multimodalidade, reflexão crítica e multiculturalidade, bem como as ideias do Círculo de Bakhtin sobre linguagens e gêneros do discurso. Ainda, este estudo considera, em uma abordagem diacrônica, aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, ancorando em pesquisadores da área, como a palestra do criador do movimento, Marc Smith (2013) e os estudos de Estrela D'Alva (2019) e Daniela Silva de Freitas (2020).

---

2. A BNCC, homologada em 2018, é um documento prescritivo para a produção de currículos educacionais, e, no que concerne ao ensino de Linguagens e ao componente de Língua Portuguesa, busca adequar o ensino tradicional (centrado na leitura e escrita) à novas formas de significação, através de gêneros discursivos provenientes ou então fortalecidos pela cibercultura.

## Letramentos críticos

O estudo dos letramentos surge a partir da compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais, muito além de atividades puramente acadêmicas. Assim, um aluno letrado é o aluno que se apresenta apto para receber e produzir textos situados nos diferentes contextos em que circula e, ainda, como estes contextos influenciam o processo de significação. Na busca de evidências das situações sociais e culturais nas quais a leitura e escrita são mobilizadas, Kalantzis, Cope e Pinheiros (2020) apontam que trabalhar com tais perspectivas é lidar com que “os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real”<sup>3</sup>. Portanto, está incluída na proposta dos letramentos a exploração de contextos e práticas rejeitadas pela escola e pela academia, inclusive.

Ainda no mesmo texto, os autores explicam que se estamos construindo significados, os tijolos dessa obra são os recursos disponíveis para a representação e interpretação, condicionados à cultura e ao ambiente do leitor. Tais recursos são os *designs* do texto e podem materializar-se através da linguagem, de imagens, sons, gestos e do espaço. Esse processo de significação, *designing*, à medida que se conclui, marca o leitor que acaba de (re)pensar o símbolo e o resultado é o *redesign*, agregando ao mundo de significados uma nova possibilidade, uma das transformações pela qual o signo e o leitor passaram durante esse ciclo de aprendizagem. Em contexto escolar, o professor pode mediar a análise, permitindo que o aluno consiga chegar ao momento do *redesign* e diversas são os letramentos que podem ser mobilizados para isso, como os letramentos literários, digitais, escolares, dentre outros.

Os letramentos críticos atuam diretamente no amadurecimento do pensamento crítico, ou seja, visam desenvolver a capacidade do aluno de observar, questionar e interpretar o mundo via diferentes perspectivas, considerando que sempre há algum interesse por trás de cada texto ou atitude humana. Neste cenário, compreende-se que nenhum sentido é produzido

---

3. KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

sem a interferência de valores pessoais daqueles que o constroem, seja por parte do autor, como do leitor. Assim, de acordo com Paulo Freire e Donaldo Macedo (1987), no entendimento de Kalantzis, Cope e Pinheiros (2020), o mesmo processo ocorre (ou pelo menos deveria) durante a alfabetização: ao desenvolver o pensamento crítico, o aluno/cidadão deixa de ser apenas “objeto passivo” para tornar-se “sujeito”, indo de “vítima do texto” à “agente”.

Evidentemente, à medida que o ensino viabiliza a análise textual, considerando que estão inseridos no contexto a verdade dos autores, bem como o interesse dos veículos onde o texto acontece, o aluno compreende que, ao produzir seus textos, isso também ocorre e pode usar de tal fenômeno para reivindicar seu direito à identidade individual ou coletiva. Ao entrar em contato com a polifonia discursiva, que engaja de forma crítica os conhecimentos e experiências dos alunos, cria-se uma situação favorável para que eles construam não apenas a própria voz, como também a sua identidade social (Aronowitz & Giroux, 1991). Assim, os letramentos críticos proporcionam ao discente a possibilidade de encarar diferentes visões de mundo enquanto elabora e defende a sua própria.

Nesse sentido, justifica-se a utilização do *Slam Poesia* como material pedagógico, uma vez que desde a produção do poema até a sua performance dentro ou fora de uma batalha, este gênero do discurso coloca os alunos na posição de leitores e produtores de questionamentos e críticas da realidade. Compactua, também, com um ensino voltado ao desenvolvimento da autonomia do pensamento e construção de aspectos de identificação pessoal por meio do contato com textos veiculados nas novas mídias, bem como relacionados ao contexto e vivências próximas daquelas experienciadas pelos alunos.

## História

O *Slam Poesia*, como conhecemos atualmente no Brasil, é um gênero discursivo que propõe temáticas contemporâneas a partir de um estilo e composição resultantes de diversos movimentos culturais correlatos, bem como a poesia falada dos *beatniks* na década de 50 e 60, também do ativismo do movimento *folk* e da poesia ritmada com compassos do *jazz*. Já no

nosso país, as influências são o *rap*, a poesia marginal, o movimento da contracultura e chega até a apresentar similaridade com o repente nordestino.

Marc Smith, um trabalhador da construção civil e poeta nas horas vagas, foi o idealizador do primeiro evento de *Slam Poetry*, que ocorreu no ano de 1984 em um bar, o *Get Me High*, cuja freguesia consistia principalmente de operários, assim como Smith. A inspiração do poeta foi a partir do movimento “*folk revival*” das décadas de 50 e 60 (Smith, 2013), um estilo musical militante que colocava seu ativismo em prática através das composições que faziam uma mistura de instrumentos folclóricos com características de estilos *mainstream*. A propaganda do evento visava acolher aqueles que compartilham da ideologia revolucionária e não se sentiam representados pelas rodas de declamação de poesia, uma vez que estas carregam a reputação de serem muito academicistas e elitistas. Os poemas misturavam diversos temas, desde políticos até o amor, e tinham como objetivo em comum “facilitar” o acesso dos presentes a uma poesia livre de regras, na qual o poeta sentia-se livre para performar aquilo que sentia e defendia.

Esse novo formato de poesia não foi bem recebido pela academia que, na época, apontou o movimento e seus ideais de acessibilidade e popularização da poesia, como empobrecedores e massificantes dessa estrutura lírica tão consagrada. Mesmo assim, foi bem aceito pelo público e, de 1986 até os dias atuais, ocorre semanalmente um evento chamado de *Uptown Poetry Slam*, no bar de *jazz Green Mill*, em Chicago, Illinois (EUA), reunindo um público diversificado que busca dar voz às suas causas de maneira performática e poética. Essa produção transformou-se em uma forma de competição entre os participantes da roda e rompeu fronteiras, espalhando-se por todo o mundo. O resultado atual (e não final, uma vez que o gênero está constantemente sendo reinventado), é um ambiente de poesia, entretenimento, arte, política e de ludicidade composto pelo poeta e pela plateia.

No Brasil, a partir dos anos 2000, o conceito de sarau de poesia foi recuperado e popularizado (D’Alva, 2019), resignificando o conceito de poesia marginal e, nesse cenário, a proposta do *Poetry Slam* de acessibilidade a uma poesia por muito tempo negada à população marginalizada se

concretizou. A responsável por nos apresentar o gênero foi Roberta Estrela D'Alva, poetisa e pesquisadora do *Slam Poesia*, e com o coletivo artístico Núcleo Bartolomeu de Depoimentos fundaram o ZAP – Zona Autônoma da Palavra, em 2008. A passos largos foi difundido e em 2018 foram contabilizadas mais de 150 comunidades de *slams* espalhados por 21 estados do país (D'Alva, 2019), além de um campeonato internacional de *slam*, o Rio *Poetry Slam*, que acontece na FLUP – Festa Literária das Periferias.

O que aqui ocorre com o *slam* é, assim como com qualquer objeto que sobrevive à globalização, uma releitura do formato original de Smith a partir da realidade brasileira. Enquanto nos Estados Unidos os *slams* ocorrem principalmente em lugares fechados como clubes de *jazz*, ritmo musical que costuma dar o tom, e a cobrança de uma taxa de participação, no Brasil os espaços são públicos e centrais para ser de fácil acesso e para que as vozes dos poetas sejam escutadas pela *urbe*. Isso ocorre, por exemplo, com o *Slam da Guilhermina*, organizado na estação de metrô homônima em São Paulo. Além disso, o ritmo e tom das performances estão mais ligados ao *rap*, que também costuma acompanhar as rodas, além de influenciar fortemente o formato das batalhas de *Slam*.

### O gênero discursivo slam

Para compreender o tema do discurso a partir de uma perspectiva bakhtiniana, é importante diferenciar o tema de seu objeto temático. Nesse sentido, Medviédev (1928) pontua que, primeiramente, o tema do enunciado aponta para aqueles que dialogam com o texto e para as suas condições de realização e percepção, apenas após, orienta-se para situações da realidade, através do objeto temático. Além disso, “quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra” (Bakhtin e Voloshinov, 1929). Logo, para além do mero objeto de sentido do texto, o tema de um enunciado inevitavelmente contém acento valorativo e para compreender como este se dá, é necessário considerar em qual esfera (ou campo de atuação, como propõe a BNCC) tal gênero circula e quais são as condições e objetivos desta.

Já o conteúdo ou objeto temático consiste no assunto que pode ser abordado pelo enunciado, considerando o seu estilo e forma. Para Bakhtin e Volochinov o conteúdo temático “se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (Bakhtin; Volochinov, 2010 [1929], p. 133), e relaciona-se com a situação espacial e temporal da interação.

Ao analisar o *slam poesia* na perspectiva de gênero discursivo, compreendemos que o objetivo daqueles que o produzem está na imposição de sua voz, opiniões e experiências perante aqueles que estão presentes no momento da declamação ou assistindo a gravações. Roberta Estrela D’Alva (2014:112) explica que o *slam* acontece a partir de “um círculo poético onde as demandas ‘do agora’ de determinada comunidade, suas questões mais pungentes, são apresentadas, contrapostas e organizadas de acordo com suas vivências e experiências”, ou seja, tem como finalidade a livre-expressão e também a defesa de reivindicações do *slammer*.

As regras propostas por Marc Smith, bem como as regras convenionadas pelos campeonatos brasileiros, não definem temáticas, mas diversos discursos atravessam o texto final, configurando o viés polifônico defendido pelo linguista russo. Bakhtin (2011) aponta que, além das vozes dos locutores do enunciado, há ecos (explícitos e/ou implícitos) de enunciados e discursos anteriores e isso se reflete no conteúdo temático. Os discursos dos movimentos sociais estão sempre presentes por ser um texto no qual são apresentados debates e temáticas que por muito tempo foram silenciadas pela sociedade e, por isso, discursos antirracistas, pró-LGBTQIA+, anti-capacitistas e outros discursos de cunho militante estão sempre presentes nas produções, o que é uma especificidade do movimento de *Slam brasileiro* e pode relacionar tal viés a relação de proximidade construída entre o *Slam* e o gênero musical *Rap* no nosso país. Isso não aconteceu nos Estados Unidos, por exemplo, que apresenta uma relação mais forte com o *jazz*. Ainda, outra característica do movimento no Brasil é a formação de comunidades de *slam* com temáticas previamente delimitadas, como é o caso do *Slam Chamego*, cuja temática é unicamente o amor e *Slam* do Gozo, que aceita poemas apenas relacionados à sexualidade; ou então *slam* cujas delimitações mobilizam outros aspectos como, por exemplo, o *Slam das Minas*,

no qual apenas mulheres podem se apresentar e o *Slam Ventre Livre*, onde apenas mulheres negras performam, acessando temáticas relacionadas ao local de fala do grupo social.

Assim, a temática atravessa a individualidade do autor, bem como o estilo do mesmo, o segundo aspecto central para o estudo dos gêneros discursivos de acordo com os postulados *bakhtinianos*. Para a esfera poética, a qual o *slam* se insere, tal individualidade é essencial. Uma das regras desse gênero é a originalidade e, ao passo que as temáticas são demandas do agora (D'Alva 2014:112), a individualidade do autor é expressa do começo ao fim e a dialogicidade é efetivada a partir de diversos mecanismos que consideram o público, a batalha e a temática.

Os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin também contribuíram para a desmistificação da ideia de que o estilo do texto estava sujeito apenas à individualidade do locutor ao considerarem que todas as partes do discurso são escolhidas considerando a finalidade do gênero e do texto, em um contexto dialógico. Há, então, uma maior ou menor abertura para a individualidade de cada autor a depender de cada gênero discursivo, e, ao final, o estilo do discurso é o produto final da junção entre a dialogicidade eficiente e a individualidade do autor quando cabe.

Além disso, um dos princípios do *slam*, desde 1984, é a de acessibilizar a poesia para todos os públicos e uma das formas disso se concretizar é através da linguagem verbo-visual. Na oralidade, recursos estilísticos como vocabulário corrente da comunidade, linguagem direta, aliteração e repetição de palavras e expressões, figuras de linguagem, rima, alteração de voz, entonação e ritmo e musicalidade são os mais utilizados, enquanto a performance também faz parte, o *slammer* faz uso de expressões faciais e corporais, movimentos pelo espaço e a utilização, muitas vezes, de cenário às vezes para potencializar a mensagem (Freitas, 2020).

O terceiro e último elemento que favorece a compreensão textual é a forma composicional do gênero e, dos três, é o mais delimitável, sendo possível observá-lo na estrutura e organização do discurso que vai de acordo com outras produções do mesmo gênero. Tal padrão entre discursos de um mesmo gênero confere o que Bakhtin (2011) aponta como “formas mais ou menos estáveis de enunciado”, possibilitando que seja possível

identificar e classificar discursos em gêneros específicos. Contudo, é importante ressaltar que a forma composicional apresenta padrões, e não regras, entre os enunciados de um mesmo gênero, podendo, então, variar.

Evidentemente, “não há conteúdo sem forma, como não há forma sem conteúdo” (Medvedev, 2012 [1928]). O enunciador tece a forma à medida que produz o seu discurso, enquanto este só será produzido nos moldes mais ou menos estáveis a serem adaptados para o objetivo discursivo. Há, portanto, uma relação de codependência entre a forma composicional de um discurso e o seu tema.

O discurso do *slam* possui formas específicas: versos livres, ritmo, performance e duração máxima de 3 minutos. É possível considerar a batalha de *slam* como parte integrante da produção do discurso e esta é composta com personagens específicos que interagem com o autor e com o próprio enunciado do *slam*, sendo eles: o *slammer*, que é o performer, o *slammaster*, aquele que é o mestre de cerimônias e coordena a realização da batalha, o público, que reagirá à enunciação e expressões corporais, dando fôlego ou desânimo para o *slammer* e os jurados, a quem o *slammer* vai tentar impressionar para passar para as próximas etapas da batalha ou então ganhá-la. Além disso, o espaço da batalha é parte importante, por uma questão de acesso e também de representatividade das demandas da comunidade.

### **Parâmetros de pesquisa**

Considerando, portanto, a diacronia do gênero *slam poesia*, bem como seus aspectos temáticos, estilísticos e composicionais, esta pesquisa tem por objetivo analisar o gênero e sua contribuição para uso no contexto escolar sob o viés dos letramentos críticos. Nessa perspectiva, para a compreensão do gênero, selecionamos como *corpus* para a análise dois vídeos de performances de *slam* hospedados na plataforma do YouTube, visto que a pesquisa aconteceu durante o período da pandemia do coronavírus e não estavam acontecendo batalhas de *slam* presenciais. Sendo assim, é indispensável considerar a influência que exerce os interesses dos canais que publicaram os vídeos, bem como se dá a sua produção neste contexto,

além de analisar como se configuram no *corpus* os aspectos supracitados. Portanto, os vídeos selecionados foram: *Receba a delicadeza*, performado pela *slammer* Tawane Theodoro (vídeo 1) e *Manifesta*, performado pelas *slammers* Carolina Peixoto, Luz Ribeiro, Mel Duarte e Pam Araújo (vídeo 2).

O *slam* 1, *Receba a delicadeza* refere-se a performance de Tawane Theodoro na final do *Slam da Guilhermina*, uma batalha que acontece mensalmente ao lado do Metrô da Guilhermina-Esperança, em São Paulo, há 10 anos. Por este evento não possuir limitação temática, segue as regras universais do *slam* já citadas acima. O vídeo está disponível pelo YouTube, no canal *Slam da Guilhermina* sob o título de *Receba a delicadeza | Tawane Theodoro | Final Slam da Guilhermina 2018*, sendo publicado no dia 01 de novembro de 2018.

Já o *slam* 2, *Manifesta*, foi produzido pelo canal ONErpm, especializado em música, para a campanha do dia das mulheres, “#ONErpmPorElas”, que contou com a produção de vídeos de diversas performances de *slam* sobre o ser mulher. O vídeo tem a direção de Márcio Cruz, ilustrações de Stella Bonici, fotografia, edição e animação por Lucas Tomaz Neves e captação e edição de áudio por Rafael Paiola e foi publicado no dia 08 de março de 2018.

CORPUS	
SLAM 1	<i>Receba a delicadeza</i> – <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9dbplr7d3uY">https://www.youtube.com/watch?v=9dbplr7d3uY</a>
SLAM 2	<i>Manifesta</i> – <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xLJWFjGYNwo">https://www.youtube.com/watch?v=xLJWFjGYNwo</a>

Para conduzir a análise do *corpus*, construímos um conjunto de parâmetros relacionados aos dois aspectos principais desta pesquisa: o discursivo e os letramentos.

Os conjuntos de aspectos discursivos colocam em diálogo os estudos de Bakhtin e seu círculo e os de pesquisadoras do *slam* no Brasil, como Roberta Estrela D’Alva (2014, 2019) e Daniela Silva de Freitas (2020), para compreender como se manifestam os aspectos discursivos no *corpus*, sendo dividido em “aspectos temáticos e estilísticos” e “aspectos composicionais” para fins de organização, mas especialmente pelos aspectos composicionais apoiarem na compreensão do seguinte conjunto, servindo, então, como ponte.

O segundo conjunto de aspectos, dos letramentos, referencia-se, sobretudo, em Kalantzis, Cope e Pinheiros (2020), para o estudo de como se dá a leitura e produção de performances de *slam* e suas potencialidades no contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de letramentos críticos e contemporâneos.

ASPECTOS TEMÁTICOS E ESTILÍSTICOS	Livre expressão	
	Temas sociais	
	Mobiliza a reflexão	
	Tese do autor	
	Marcas de autoria	
	Polifonia discursiva	
	Figuras de linguagem	
	Linguagem simples	
ASPECTOS COMPOSICIONAIS	Grito de guerra	
	Tempo de duração	
	Cenário	
	Personagens da batalha	<i>Slammer</i>
		<i>Slammaster</i>
Jurados		
Público		
ASPECTOS DOS LETRAMENTOS	Letramentos críticos	
	Oratória/retórica	
	Diferentes designs combinados	Linguístico
		Visual
		Sonoro
		Gestual
	Espacial	
Redesign		

## Resultado da análise

A partir da análise dos vídeos, verificamos que as duas performances foram gravadas em diferentes contextos, objetivos e métodos. Isso, é claro, resulta na construção de diferentes significados, mas não deixa de contribuir para a ideia de que mesmo em diferentes formatos, o *Slam* é uma prática potente para a mobilização de letramentos críticos e contemporâneos.

Tais diferenças refletem, por exemplo, no tema, que, para compreendermos, devemos considerar as condições do produtor (e não do *slammer*/performista), bem como defendem Medviédov (1928) e Bakhtin e Voloshinov (1929). Portanto, considerando que os vídeos de performances estão hospedados na plataforma YouTube, estes correspondem ao interesse daqueles que o encomendam e postam.

O primeiro vídeo foi publicado pelo canal oficial do *Slam da Guilhermina*, onde podemos encontrar mais gravações de outras performances que já ocorreram no *Slam*, e para marcar a identidade e o conceito do grupo, conta com uma introdução com vídeos do ambiente e dos frequentadores, música e sons que fazem parte da sua cultura. A gravação é da performance ao vivo e por isso escutamos e vemos a reação da plateia e, ao final, além de outra música relacionada ao contexto, podemos ver as notas dos jurados e como elas são recebidas. Tais informações criam a sensação de que estamos imersos no ambiente da performance. Este é apenas mais um dos vídeos que o canal posta para divulgar o gênero e mais especificamente o *Slam da Guilhermina*.

Já o segundo vídeo é veiculado no canal ONErpm, um laboratório de música, e produzido para a campanha de dia das mulheres em 2018, #ONErpmPorElas, que publicou outros *slams* em parceria com o *Slam* das Minas, uma das maiores comunidades de *slams* do Brasil. O vídeo se diferencia do primeiro por ser uma gravação em estúdio, em preto e branco e editado com algumas ilustrações animadas, fugindo da ideia de trazer o espectador para a roda e buscando colocá-lo apenas em contato com o conteúdo temático. O tema é relevante e a produção (o texto, a performance e a edição) é bem-feita, mas não podemos separar que os interesses de um grupo privado motivaram a publicação do *slam*, que gerou engajamento o suficiente para alavancar os algoritmos do canal.

Assim a “demanda do agora” (D’Alva, 2014), defendida pela performista no *slam* 1 é o tratamento que mulheres recebem nos mais diversos ambientes, sempre partido de um homem, e que, para a performista, não deve e nem será mais tolerado; enquanto, no *slam* 2, a temática é o empoderamento feminino e defende-se a tese de que as mulheres estão e estarão cada vez mais fortes e unidas contra qualquer desrespeito. As duas

performances, portanto, têm como objetivo provocar a reflexão sobre a situação da mulher na sociedade e a polifonia se dá através do diálogo com o discurso do movimento feminista em ambas, uma vez que exigem igualdade no tratamento entre homens e mulheres, utilizam-se do lugar de fala<sup>4</sup> como mulheres para criticar o machismo e defendem o empoderamento feminino. Também, o segundo *slam* utiliza-se de discursos do movimento negro, ao citar as violências específicas que mulheres negras sofrem desde a escravidão.

Para potencializar a mensagem, os dois textos mobilizam mecanismos discursivos em comum, sejam figuras de linguagem, como a utilização de metáforas, analogias, sinestesia, anáfora, ironia e alusão, aproximando-se da poesia e variando em frequência conforme o estilo da performista. Além disso, a linguagem é necessariamente simples e informal, para ser de fácil consumo para os que assistem à performance, além de ser uma forma de transgredir a ideia de que a poesia deve ser hermética e complexa. Ainda sobre a linguagem, ressalta-se a utilização de expressões cotidianas e gírias, como “passar o pano”, “faz a Katia”, “monas”, confirmando o posicionamento antielitista e antiacademicista da linguagem do *slam*, além de conciliar a realidade do poeta e do público à performance.

Quanto a composição das performances, por mais que o nosso acesso a elas seja por meio de vídeos, alguns aspectos condizem com aspectos da performance ao vivo, sendo eles: o grito de guerra, que no *slam* 1 (“Guilher... mina! Guilher... manos! Um, dois, três... *Slam* da Guilhermina!”) ocorre no início, bem como é em batalhas, já que é a gravação de uma performance ao vivo e no *slam* 2 (“*slam* das minas, monas e monstras!”) ocorre ao final do vídeo, como forma de encerrar a performance e apresentar as performistas, mas também se assemelhando a uma assinatura de um manifesto de fato.

Quanto ao tempo de performance, que consoante às regras mundiais do *Slam* não podem passar de 3 minutos, ambas as performances atendem ao requisito, sendo a primeira de 2min58 de duração e a segunda de 2min21. Outro aspecto interessante é o cenário que, no primeiro vídeo,

---

4. A partir da concepção de Djamila Ribeiro (2019), que pontua que lugar de fala é além da experiência individual de uma pessoa, mas são, também, “condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (Ribeiro, 2019, p. 61).

corroborar com a iniciativa de aproximar o momento da performance com o resultado apresentando imagens do local onde ocorre a batalha, a estação de metrô Guilhermina em São Paulo-SP, imagens de transeuntes, do trem, do público e da banda no momento que ocorria a batalha. Além disso, o como como a câmera está localizada nos dá a mesma visão que a plateia teve ao assistir, reforçando ainda mais a sensação de estar presente no momento, diferentemente de como ocorre no segundo vídeo, gravado em estúdio com um cenário preto, com um holofote direcionado às performistas, transmitindo pouca informação a fim de dar ênfase na mensagem transmitida pela performance e nas ilustrações que a reforçam.

Por fim, ainda analisando as formas de aproximação do ao vivo ao vídeo, no *slam 1* há a presença de personagens relevantes a batalha de *slam*: a *slammer*, o *slammaster* que apresenta a performista e média as notas, os jurados que aparecem ao final com as suas avaliações e o público que reage à performance e as notas, acrescentando ainda a presença da banda, que preenche os intervalos entre as apresentações com músicas relacionadas ao movimento do *Slam* ou ao próprio texto apresentado; já no *slam 2*, como o foco é na mensagem e não no momento da apresentação de fato, os personagens são reduzidos às *slammers*.

A análise revela que o gênero discursivo *Slam Poesia* estabelece uma relação dialógica que articula enunciado, enunciador e leitor. Acionar o gênero nas práticas escolares, pode se dar tanto no eixo de leitura, quanto na produção oral e escrita, na qual o estudante assume o papel do próprio performista. Por isso, para cumprir a proposta do próprio *Slam* de buscar as demandas do agora e também a reflexão crítica sobre os diferentes aspectos socioculturais que permeiam a sociedade contemporânea. Articulando com os estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre tais letramentos, selecionamos e adaptamos algumas questões norteadoras para a análise do corpus com potencial para, inclusive, acontecer em sala de aula, sendo elas: que visão de mundo e valores o autor assume? Que conhecimento o leitor precisa para interpretar e, portanto, quem é o leitor esperado? Uma vez que consideramos o *Slam* em uma abordagem dialógica, como o leitor é posicionado em relação ao autor? (amigo, oponente, alguém a ser persuadido, etc.).

Como já comentado, o *slam* é um texto essencialmente militante, carregado de discursos de movimentos sociais. As performances analisadas materializam isso, variando de público espectador à medida que seu formato de gravação e veiculação variam. O *slam* 1 acontece no meio de uma roda, com um público e com jurados que, após, darão suas notas para a performance, o que implica em uma importância maior do público durante o processo. Contudo, por mais que a autora, para vencer a batalha, deva levar em consideração o público que o recebe, compreendemos também que o público que escolhe participar desta roda já compactua com o contexto das lutas sociais que envolvem o evento.

Nessa perspectiva, o leitor esperado é um sujeito não só militante, mas também artisticamente sensível, para interagir com a carga poética e performática da manifestação. Isso é evidenciado pelos momentos da apresentação que o público reage, como as frases e gestos de impacto da performista em um movimento de concordância das mulheres que passam pela mesma situação. Já o *slam* 2, por não ter público na performance, por veicular em um canal que não é de *slam* poesia (e, portanto, não possui leitores de *slam* típicos, como citados anteriormente) e também por ser em homenagem ao dia das mulheres, pode assumir um papel educativo, no qual se busca mais informar de forma poética e performática sobre a luta que é ser mulher do que apenas gerar identificação, por isso, o leitor esperado desse texto pode ou não dialogar com os ideais da luta feminista. Em síntese, o leitor do primeiro *slam* é deslocado para o papel de companheiro de militância, a pessoa que compreende a agressividade da situação e que não se ofende com a agressividade estilística da performista, enquanto o leitor do segundo *slam* ocupa o lugar de aprendiz para entender a importância do empoderamento feminino.

Além disso, para compreender de forma mais aprofundada os letramentos mobilizados a partir dos diferentes *designs* presentes no *corpus*, isto é, o linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial, adotamos a metodologia de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) que parte da segmentação analítica de alguns elementos de cada *design*, a fim de explorar as nuances de cada um, sendo eles: referencia, diálogo, estrutura, situação e intenção. Contudo, visando a objetividade desta pesquisa, o objetivo

ao integrar tais elementos não foram utilizá-los integralmente, mas selecioná-los a partir e a depender de como o estudo de cada elemento melhor contribui para a análise das performances. A seguir, organizamos uma tabela com as perguntas norteadoras propostas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020):

Elemento de análise	Pergunta norteadora
Referência	A que significado se refere?
Diálogo	Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?
Estrutura	Como os significados, em geral, se mantêm coesos?
Situação	Como os significados são moldados pelo contexto?
Intenção	A que propósito e interesses esses significados servem?

Produzida a partir de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), página 188.

Levando tais perguntas em consideração, os *designs* linguísticos presentes em ambas as performances apontam que o *slam* é um gênero necessariamente oral, mas considerando o processo de produção de um *slam* e também a forma como a apresentação ocorre, percebe-se que se trata de uma escrita oralizada, pois mesmo que não ocorra a leitura integral do texto original e mesmo que, é claro, não seja uma regra, o performer passou pelo processo de escrita do poema antes de oralizá-lo e, por isso, há a presença de *designs* escritos/linguísticos a serem analisados.

No texto do *slam* 1, há a presença de marcadores de referência, sendo o pronome “você” o mais frequente, marcando o discurso como partindo da autora (que representa a fala de diversas mulheres, senão todas) e dirigindo a fala ao público masculino, protestando contra suas ações e intenções através de uma postura crítica e até agressiva percebida por termos diretos e fortes, marcados pela repetição do “não”, por exemplo, e cuja intenção, apesar de passar a impressão de instrução sobre os erros que cometem e as formas corretas de agir, é muito mais representar as dores das mulheres que se identificam com a raiva pelo tratamento, do que de fato instruí-los.

Já no *slam 2*, a pessoa a quem o texto se referencia não fica claro e constrói um diálogo que oscila entre a mulher a ser empoderada e o homem que possui atitudes errôneas: em alguns momentos aparece marcada pela flexão verbal como em “abra”, “fala”, “quebraremos” e “somos”, bem como em “sexualize”, “insulte”, “aceite” e “respeite”, posicionando-se de forma mais poética, com palavras e construções metafóricas, numa intenção também poética para defender as suas agendas, sem cortar laços com a proposta anti-hermética do gênero ao usar palavras ditas como de baixo calão.

Correlacionado com os *designs* linguísticos estão, portanto, os *designs* sonoros. Os significados que a fala das performistas trazem são a peça-chave para a compreensão de como a sonoridade é mobilizada no *slam*, não apenas por ser a forma de manifestação do enunciado, mas pela fala carregar uma intencionalidade que reforça ou ressignifica o que se é falado. Na performance de Tawane para o *Slam da Guilhermina*, por meio da tonalidade agressiva, percebemos a quem se dirige o discurso de fato e seu compromisso em mobilizar as mulheres presentes contra atos machistas e misóginos, mais do que de fato educar sobre o cotidiano feminino. Já na performance do *Slam das Minas*, o tom da voz, as acentuações e entonações são muito mais estáveis do que no primeiro vídeo, reforçando a ideia de se estabelecer uma comunicação mais pacífica e educativa.

Ainda, *designs* gestuais também corroboram com os significados que vêm sendo construídos durante a performance e no caso do *slam* conversam especialmente com os *designs* linguísticos e sonoros. No *slam 1*, a performista utiliza muito os braços e as mãos, no início da performance com movimentos curtos e lentos, corroborando com o discurso da delicadeza e pacificidade, mas passa aos movimentos grandes e firmes, para demonstrar agitação e agressividade, utiliza-os também para representar o que fala (“A gente só toma na cara e quer que sejamos delicadas?”; diz batendo no próprio rosto) ou então integra seus movimentos ao texto para a produção de sentido (“Tá aqui a delicadeza de vocês” e então mostra o dedo do meio para o público). Já no *slam 2*, o foco e movimento da câmera é no rosto das performistas e, por mais que elas gesticulem com as mãos enquanto falam, os gestos ficam em segundo plano e quando são vistos, são de fato movimento curtos e mais lentos do que agitados,

corroborando com a ideia de estabelecer uma conversa pacífica, contudo, percebe-se que o posicionamento das performistas, todas de costas umas para as outras, sem se movimentar muito, remetendo a ideia de aprisionamento que tanto lutam contra durante o poema, para no final “libertarem-se” e alinham-se, uma ao lado da outra, representando a liberdade que vem com o empoderamento.

No que diz respeito aos *designs* visuais do primeiro *slam*, diversos são os signos apresentados, como as imagens em movimento do espaço e das pessoas, a câmera e objetos enquadrados sempre em movimento, reforçando símbolos urbanos, bem como a dinâmica de uma cidade grande como é São Paulo e a importância desse aspecto social para a batalha de *slam* brasileiro, bem como traz para a cena as diversas vozes que passam, interagem e reagem ao discurso proferido.

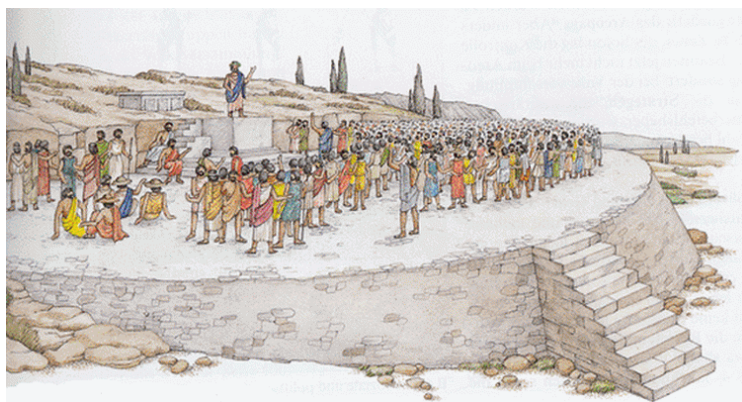
Já no segundo os *designs* visuais ressaltados são a escolha do filtro preto e branco para todo o vídeo, o que agrega mais seriedade para o conteúdo e que destaca as linhas das ilustrações e escritas coloridas. Estas ilustrações são o segundo ponto visual de importância, sendo apresentadas no decorrer das ideias que representam, sendo para reforçá-las ou literalmente ilustrá-las. Por fim, ressalta-se o movimento da câmera, que fica a todo momento girando em volta das performistas, focando nos seus rostos e acionando a ideia de que a fala de uma representa as outras que também estão na roda e, ao final, ao mostrar as quatro alinhadas, representa a unidade e coletividade do *slam*, como também do feminino. Tanto no primeiro, quanto no segundo *slam* há a presença de escritas, como na logo dos *Slams*, nome das performistas, colaboradores, etc., mas não consideramos tais elementos como de aspecto linguístico por não fazer parte do gênero *slam* em si, ocorrendo especialmente nestas apresentações com objetivos mais funcionais, como o de identificação.

Finalmente, os letramentos espaciais aparecem para nós a partir dessa representação visual e, portanto, são quebrados. No primeiro *slam*, vemos os símbolos da urbe, o trem e o ônibus, os transeuntes, a calçada, vemos também os símbolos da batalha de *slam*, as pessoas aglomeradas, o DJ, as bandeiras, tudo isso localiza o leitor do vídeo na estação da Guilhermina em São Paulo-SP e ainda no contexto da batalha, reafirmando

a intenção do *slam* em ser um movimento que representa o periférico, o marginalizado. Já o segundo *slam* subverte essa lógica e utiliza-se justamente da ausência de símbolos espaciais, do preto das paredes do estúdio, para focalizar a experiência do leitor na mensagem a ser passada, na performance apenas.

Por fim, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apontam que o processo de construção de significação resultará, necessariamente, em um novo produto, uma nova compreensão acerca do objeto de significação sendo nomeado como *redesign*. A partir das pesquisas e análises realizadas, foi possível compreender que o *Slam Poesia*, além de ser um dos *redesigns* da poesia, como antes já havia ocorrido com a poesia concreta, por exemplo, é, devido a seu caráter argumentativo e, ao mesmo tempo, de caráter estético, um *redesign* da argumentação grega, o fenômeno do *Slam Poesia* aproxima-se do ambiente da *Ágora*, onde direitos eram buscados e discutidos, trocas eram realizadas em espaços vitais da cidade. A *polis* grega de Aristóteles valorizava o discursar, considerando o ato como um fenômeno artístico e por isso tantos debates sobre a retórica se iniciaram nesse momento.

Nas *ágoras* o público e os diretores tinham a oportunidade de, não apenas defender seus pontos, como também de estudar as estratégias argumentativas e performances dos outros oradores, aprimorando sua retórica enquanto compreendia melhor sobre si e sobre o mundo (Lima, 2011). Em um encontro de *slam*, principalmente quando é uma batalha, tanto os performistas quanto os espectadores acabam aprendendo com as performances, interpretando o discurso alheio e interpretando o mundo através dele. Por fim, vale considerar também que a democracia ateniense era excludente, uma vez que as regras de participação permitiam a entrada apenas de homens livres e filhos de pais atenienses, formando grupo marginalizados (mulheres, escravos e estrangeiros) que não tinham voz nas assembleias, diferentemente do que ocorre no *Slam*, no qual os grupos marginalizados da atualidade ganham voz e espaço para defender seus direitos e, ainda, a sua (re)existência.



Ágora ateniense. **Fonte:** Politize! 2017.  
Disponível em: <https://www.politize.com.br/democracia-direta-guia-rapido>.  
Acesso em: 18 de maio de 2022.



Slam Resistência, São Paulo-SP. **Fonte:** Folha de São Paulo, 2018.  
Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1594499705771466-slams-de-poesia>.  
Acesso: 18 de maio, 2022.

## Considerações finais

Voltemos à pergunta inicial: como o *Slam Poesia* pode contribuir para a mobilização de letramentos críticos em contexto escolar?

A partir do estudo diacrônico do gênero, é possível compreender que este resulta de iniciativas que visavam subverter a elitização da poesia, que, ao cruzarem com diferentes culturas e diferentes demandas, foi adaptando-se, como é o caso do *Slam* no Brasil: um ato de resistência, um espaço de encontro e escuta de grupos marginalizados e com forte ligação com o rap. Por isso, a partir de uma análise dialógica, confirma-se que a essência crítica e militante do gênero encontra-se nos temas trabalhados, debatendo questões sociais pertinentes, encontra-se, também, no estilo das performances, ressignificando a ideia academicista e elitizada de arte hermética, bem como ocorre em sua estrutura composicional, considerando o espaço que ocorre, deslocando as manifestações militantes e artísticas para o meio da cidade, onde podem ecoar.

Além disso, no que concerne aos letramentos críticos, constata-se que o gênero apresenta potencial para gerar análises questionadoras a partir dos designs linguísticos, visuais, sonoros, espaciais e gestuais presentes seja em performances ao vivo, como também em vídeos veiculados no YouTube de performances anteriores.

Por fim, compreende-se que o *Slam* surge como uma potencialidade no ensino justamente por conseguir conciliar a multiculturalidade e multimodalidade, ricas para o ensino proposto na BNCC (2018), mas em especial para formação de alunos que saibam argumentar e compreender discursos alheios, sensíveis a questões estéticas, e, principalmente, a questões sociais.

## Referências

- BAKTHIN, Mikhail. (1992). *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKTHIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981 [1929].

D'ALVA, Roberta Estrela. *Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC*. Perspectiva, 2014.

D'ALVA, Roberta Estrela. *SLAM: voz de levante*. Rebento, n. 10, p. 268-286, 2019.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

FREITAS, Daniela Silva de. *Slam Resistência: poesia, cidadania e insurgência*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, [S. l.], n. 59, p. 1-15, 2020. DOI: 10.1590/2316-40185915. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/29317>. Acesso em: 5 fev. 2024.

GIROUX, Henry A.; ARONOWITZ, Stanley. *Postmodern education*. Minnesota: Minnesota Press, 1991.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A retórica em Aristóteles: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia*. Natal: IFRN, 2011.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. (1928). *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

ONERPM. *Slam das Minas - Manifesta*. YouTube, 8 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xLJWFiGYNwo>. Acesso em: 5 fev. 2024

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

SLAM DA GUILHERMINA. *Receba a delicadeza | Tawane Theodoro | Final Slam da Guilhermina 2018*. YouTube, 1 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9dbplr7d3uY>. Acesso em: 1 fev. 2024

TEDX TALKS. *Slam Poetry Movement: Marc Smith at TEDxLUC*. Youtube, 15 de mai. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dOpsS9H5dgQ>. Acesso em: 1 fev. 2024.

## INTERCULTURALIDADE E LETRAMENTO: POR UMA ESCOLA DECOLONIAL PARA O ENFRENTAMENTO DO RACISMO E DE OUTRAS OPRESSÕES NO BRASIL

Cleane Medeiros da Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa bibliográfica propõe a discussão de conceitos, sobretudo, os conceitos de raça, letramento e cultura, a partir de um olhar decolonial. A fim de expandir as ideias e ampliar o debate, essa pesquisa buscou pensar culturas indígenas e afro-brasileiras, para através da interculturalidade, repensarmos a noção de letramento, almejando visualizar concepções pedagógicas decoloniais. Nos utilizamos como base teórica principal, bibliografias de autores, tais como: Anari Bomfim, Antônio Guimarães, Gersem Luciano, Nilma Lino Gomes, Walter Mignolo, etc. Esse trabalho foi dividido em três partes: 1. *Escola e cultura a partir de um olhar decolonial*; 2. *Questões indígenas e afro-brasileiras: conhecer o passado para transformar o presente e o futuro*; 3. *Participação dos agentes integrantes dos dispositivos educacionais no combate aos preconceitos e estereótipos*.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Racismo. Letramento. Decolonialidade.

## INTERCULTURALITY AND LITERACY: TOWARDS A DECOLONIAL SCHOOL FOR CONFRONTING RACISM AND OTHER OPPRESSIONS IN BRAZIL

**Abstract:** This bibliographic research proposes the discussion of concepts, particularly race, literacy, and culture, from a decolonial perspective. In order to expand ideas and broaden the debate, this research aimed to explore indigenous and Afro-Brazilian cultures, with the goal of rethinking the notion of literacy through interculturality, aspiring to envision decolonial pedagogical conceptions. Our main theoretical framework draws upon the works of authors such as Anari Bomfim, Antônio Guimarães, Gersem Luciano, Nilma Lino Gomes, and Walter Mignolo. This work is divided into three parts: 1. *School and culture from a decolonial perspective*; 2. *Indigenous and Afro-Brazilian issues: understanding the past to transform the present and the future*; 3. *Participation of educational agents in combating prejudices and stereotypes*.

**Keywords:** Interculturality. Racism. Literacy. Decoloniality.

---

1. Mestre em Crítica Cultural e doutorando pelo mesmo programa. Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB.

## **Escola e cultura a partir de um olhar decolonial**

O Brasil é um país de extenso território e de uma história rica em culturas. Sabe-se que dentre as que mais impactaram e ainda impactam essa sociedade está a cultura eurocêntrica, a qual tenta sustentar-se numa hierarquia de superioridade. Outrossim, as culturas negras e indígenas que fazem parte desse território tido enquanto nação brasileira, embora tenham sofrido os impactos violentos do eurocentrismo, não se apagaram, mas pelo contrário: se transformaram para resistir.

Desse modo, afirmamos que, para um território tão extenso, seria demasiado ingênuo imaginar uma cultura una, que contemplasse todos os sujeitos sociais que lhe habitam. Por outro lado, entendemos, por vias históricas, que a invasão cultural não só europeia, como também a norte-americana, jamais fora vestida de ingenuidade, mas o oposto disso. Sendo assim, a interculturalidade é a chave para uma proposta educacional verdadeiramente democrática. É válido ressaltar, conforme Vasconcelos (2007), que o conceito de interculturalidade é usado para indicar conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, visando a integração entre elas sem aniquilar sua diversidade.

Uma das autoras que se dedicaram a essa discussão, Nilma Lino Gomes (2003) afirma que a cultura é muito mais do que um mero conceito, e que essa é inerente às vivências reais dos sujeitos sociais. Como podemos notar na fala a seguir, a autora ainda dá ênfase ao fato de que existe uma “variabilidade” de modos de conceber o mundo, sendo que foi durante o trajeto histórico e social humano que essas particularidades e semelhanças foram sendo construídas:

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (Gomes, 2003, p. 75).

Percebe-se, então, dentro dessa reflexão, que existe aí, ainda que implicitamente, um pensamento decolonial caso consideremos que as ideias de cultura pela ótica eurocêntrica estão ancoradas numa lógica de continuidade histórica, a qual tenta uma padronização e hierarquização da

cultura. Além disso, esse padrão tende a subjugar modos de vida que se situam fora do “ideal” eurocentrado. Assim, no decorrer da história humana, algumas culturas e modos de vida foram sendo subalternizados, tais como aqueles situados na afrodescendência, os de origem indígena e aqueles não inseridos na normatividade hétero-afetiva. Deste último, não trataremos nesse trabalho devido à complexidade que envolve o tema, tendo em vista que o conceito de cultura e as questões étnico-raciais já são demasiadamente complexos para abordarmos num espaço curto de tempo e formato de trabalho pretendido.

Sobre estereótipos, outra questão que aqui se coloca é sobre o lugar da cultura, o qual, com o passar do tempo, sofreu tentativas de enquadramento institucional, fato que, de algum modo, reforça preconceitos por segregar alguns modos culturais em detrimento de outros, considerando ainda a questão em torno de alfabetizados e analfabetos, o que se engendra em uma problemática que nos exigirá pensar a ideia de letramento mais adiante nesse trabalho, para melhor lidarmos com o contexto. Segundo Anarize Braz Bomfim, por exemplo,

Entende-se que os processos de compartilhamento de práticas socioculturais entre uma determinada sociedade não depende somente de um espaço institucional restrito, como é o caso da escola, que por algum tempo ficou marcado na história ocidental como “o lugar do saber e da cultura”; ao contrário, como muitos povos indígenas têm mostrado, a cultura e o saber se constroem e se desenvolvem a partir das várias práticas sociais e nos diversos lugares, de uma forma dinâmica e na relação um com o outro (Bomfim, 2012, p. 58).

Como podemos notar, esse pesquisador também considera que a história ocidental muito se ateuve ao pensamento de que a escola seria o lugar da cultura. Dessa forma, países colonizados que sofreram violências epistêmicas<sup>2</sup>, antes da colonização, eram considerados incultos. E ainda após a inserção de seus dispositivos de saber (no sentido foucaultiano acerca das instituições da sociedade normativa) nessas sociedades colonizadas, grande parte da sociedade, sobretudo a não branca e não escolarizada, ainda ocupa o lugar da subalternidade. Nesse viés, Gersem dos Santos Luciano defende que:

---

2. Em *Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política*, Walter D. Mignolo aborda que violência epistêmica é uma das formas de dominação eurocêntrica em países colonizados.

A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura distinta da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria (Luciano, p. 46).

Sendo assim, ainda é necessário considerarmos que, apesar do avanço que tivemos nos últimos anos no quesito educacional, ainda é necessário um engajamento acirrado para: 1. Considerar-se legítimas as culturas que não estão inseridas no enquadramento institucional escolar; 2. Aprender a respeitar e considerar os saberes culturais dos educandos na instituição escolar, salvaguardando o valor da interculturalidade e 3. Valorizar o conceito de letramento como dispositivo potente contra preconceitos culturais.

### **Questões indígenas e afro-brasileiras: conhecer o passado para transformar o presente e o futuro**

A saber, o Brasil, país de extenso território e formação caótica devido às invasões europeias e exploração de negros e indígenas, enfrenta ainda muitos problemas em torno das questões étnico-raciais. A desigualdade social é muito evidente, mas, muito embora um dos polos do jogo político nacional invista na precarização dos modos de vida, um outro lado, digo, o daqueles que perseguem a justiça, não cessam de lutar por uma vida mais digna e democrática para essa nação múltipla.

Embora alguns ainda tentem renegar como esse país foi formado, a fim de invalidar e derrubar as bandeiras de luta dos grupos de enfrentamento ao racismo e genocídio indígena, ainda recorrentes, sabemos que o conhecimento, escolarizado ou não, ajuda na quebra de estereótipos e diminuem preconceitos. Outrossim, ainda é necessário pensar em políticas culturais que possam dar subsídio e alguma segurança para a manutenção das culturas em que foram tornadas subalternas devido à força do mais forte materialmente, durante a ocupação e dominação violenta deste território.

Para compreendermos melhor os problemas contemporâneos, alguns pensamentos sobre alguns conceitos devem ser repensados e difundidos. O racismo é um desses conceitos ainda mal compreendidos

por grande parcela social. Para compreendermos melhor a necessidade do debate atual sobre a questão, necessário foi que estudássemos a obra de Alfredo Guimarães. Esse pesquisador, especialista em questões raciais, atestara que as nações latino-americanas nasceram de um projeto elitista que jamais se estendera a todos os brasileiros (Guimarães, 2009). É também esse mesmo autor, do qual nos apropriamos do debate acerca do uso do termo “racismo”. Ele, por sua vez, empreendera um debate bastante elucidativo e essencial sobre as reviravoltas em torno dos usos e desusos do conceito ao longo da história, explicando que, após a ciência ter considerado que não existem raças humanas, aqueles que visavam calar os movimentos antirracistas se apropriaram desse discurso para tentarem invalidar as lutas contra esse tipo de preconceito racial. Pior que isto é sabermos, a partir dos estudos de Guimarães (2009), que por muito tempo esse mesmo conceito serviu como base para justificar as diferenças de tratamento de distintos grupos étnicos das sociedades ocidentais e americanas, que conduziram a um racismo perverso e genocida.

Outrossim, o autor explica o conceito de raça e justifica a necessidade da continuação de seu uso da seguinte maneira:

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças, limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de raça permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses sociais negativos e nefastos – tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (Guimarães, 2009, p. 11).

Na nossa concepção, o ato de Guimarães usar a história do conceito contra aquilo que ele representa, mais que um ato transgressor, é um ato decolonial e antropofágico oswaldiano em um tempo. Sem contar ainda com a beleza que jaz por trás desse tipo de transgressão no embate epistemológico.

Na sua incursão contra a falsa democracia racial, o autor, seguindo as pegadas do pesquisador Peter Wade, concorda que os pretos e indige-

nas foram incorporados como potenciais candidatos à miscigenação e não como cidadãos plenos.

Como pudemos observar seguindo as pegadas de Guimarães, entre os oprimidos desse país, os indígenas e negros ocupam um espaço bem delineado, não sendo difícil notar a desvantagem que lhes envolve o campo social. Portanto, além de necessitar-se da difusão dos conhecimentos históricos entorno do racismo, há outra questão não menos importante, considerando os ataques genocidas aos indígenas do nosso país, sendo aquela acerca da diversidade cultural dos povos indígenas. Há sujeitos envolvidos nos jogos de poder e controle social, que não só tentam forçar a padronização dos modos de vida em uma formatação capitalista, como também se utilizam de falsas ideias estereotipadas sobre as culturas indígenas para “legitimarem” seus ataques. Percebe-se que tentam negar a existência de alguns povos, muitas vezes questionando a legitimidade desses. A pobreza de conhecimento é tão extrema que, quando se fala em indígena, o absurdo do leque estereotipado que se abre diante dessa questão somente nos faz ver que a ignorância reforça toda a problemática dentro da questão.

Numa perspectiva decolonial, Gersem dos Santos Luciano faz uma pesquisa sobre o indígena brasileiro. Segundo Luciano, a riqueza da diversidade sociocultural dos indígenas representa poderosa arma em defesa dos seus direitos e alimenta o orgulho de quem pertence a uma cultura própria, de brasileiro originário. O autor explica que a estimativa de número de pessoas que habitavam o continente latino-americano em 1492, antes da chegada de Cristóvão Colombo, era de pelo menos 250 milhões de pessoas, as quais passaram a ser denominadas de indígenas, organizados por milhares de grupos étnicos (Luciano, 2006). O pesquisador ainda explica que:

Apesar do grande massacre implementado pelos invasores europeus, os povos indígenas ainda somam atualmente mais de 50 milhões de pessoas espalhadas por todos os países da América do Norte, da América Central e da América do Sul. Segundo as Nações Unidas, os povos indígenas constituem hoje uma população de 300 milhões de pessoas em 70 países (Luciano, 2006, p. 46,47).

Considerando dados históricos acerca da multiplicidade de culturas indígenas, mas também afrodescendentes, devemos ressaltar que é neces-

sário pensar e lutar por políticas públicas culturais para ajudar a transformar a realidade que exclui, violenta e mata pessoas.

O Brasil é um país no qual a política cultural passou por vários estágios distintos, conforme atesta Mota (2020) em sua dissertação de mestrado em Crítica Cultural, que incorreu sobre políticas culturais numa perspectiva pós-crítica. Segundo ele, esses estágios pelos quais passou a política cultural no país perpassaram desde a subserviência às políticas educacionais, seguida pela concentração da participação estatal na gestão de instituições, até, finalmente, chegarem às leis de incentivo à cultura. Houve, ainda, importantes experiências locais, como, por exemplo, a criação de fundos, além da própria noção de “cidadania cultural”, termo que, por sua vez, ampliou a ideia de cultura no país. O autor atestara ainda que:

O alargamento do conceito de “cultura” teve um marco importante com os dois mandatos do governo Lula e, mais especificamente, na gestão do Ministro Gilberto Gil e do Ministro Juca Ferreira no Ministério da Cultura, onde foi incluída a dimensão antropológica (políticas voltadas a negros, mulheres, LGBT, ciganos, etc.) (Mota, 2020, p. 10).

Após a afirmação acima, Mota elucida que a política cultural do Brasil é marcada por avanços e retrocessos, o que, na sua concepção, dificulta a construção e o apontamento eficaz de perspectivas sólidas. Nesse viés, vale ressaltar que o conceito de cultura, com tantas reviravoltas, extrapola seu limite conceitual pelo seu grau de importância social. As políticas culturais, certamente, devem ser formuladas pensando a defesa dos diversos povos subalternizados nos campos político e educacional.

### **Participação dos agentes integrantes dos dispositivos educacionais nos processos de desmonte de preconceitos e estereótipos diversos**

Embora a instituição “escola”, nesse formato que temos atualmente, seja uma herança da cultura europeia, como bons antropófagos osvaldianos latinos, pesquisadores e professores devem se atentar para a necessidade do uso desse dispositivo em nome da democracia e justiça social. Para tanto, em um contexto intercultural, é necessário aprender a respeitar e considerar os saberes culturais dos educandos dentro da instituição es-

colar, sobretudo cumprindo a lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, conquistada a duras lutas, que visa respeitar as diferenças dos sujeitos sociais. A saber, essa lei é um dispositivo que obriga o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008). Sendo assim, cumprir essa lei é se posicionar politicamente a favor da democracia cultural e racial.

Para Nilma Lino, como podemos constatar na citação abaixo, é importante que os educadores compreendam como os povos classificaram a si e aos outros, ao longo da história:

Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa (Gomes, 2003, p. 77).

A autora Nilma Gomes ainda discorre sobre corporeidade, identidade e sentimento de pertencimento étnico-racial nos âmbitos individuais e coletivos, ressaltando que esse é um processo necessário no caminho da ressignificação.

No processo histórico e cultural brasileiro, o negro, sobretudo as mulheres negras, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/ afirmação do corpo. Porém, não basta apenas para o negro brasileiro avançar do pólo da rejeição para o da aceitação, para que compreenda e valorize a riqueza da sua cultura. Ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo (Gomes, 2003, p. 81).

Embora Nilma esteja se referindo à questão negra, nessa fala, essa noção sobre aceitação, corpo e identidade também é válida para sujeitos indígenas que enfrentam uma posição semelhante à desses outros oprimidos. Bomfim, especialista em cultura indígena, atesta, por exemplo, que a política brasileira, anterior à Constituição de 1988,

[...] tinha o objetivo de integrar os povos indígenas à comunidade nacional, sem respeitar sua diversidade sociocultural e linguística. Nesse processo, a escola, por exemplo, entrou na vida dos povos indígenas de uma maneira repressora, para impor o ensino monolíngue do português (Bomfim, 2012, p. 86-87).

Com isto, percebe-se que as opressões são diversas e estão ainda para além do campo físico, atravessando também o campo simbólico. Assim, corpo e língua desses sujeitos divergentes do padrão europeu pretendido, negros e indígenas, sofreram e ainda sofrem a violência da tentativa de “normatização”, no que diz respeito a tentativas de esmagamento das culturas plurais.

Nesse contexto, a escola deve ser um dispositivo a favor da preservação da diversidade e não de seu nivelamento. Para tanto, desde a educação básica, precisamos que os sujeitos escolares sejam respeitados em sua multiculturalidade. Assim, os conceitos de educação, interculturalidade e letramento devem estar indissociados, pois, segundo Soares (2004), o letramento é a forma pela qual o estudante faz a leitura do mundo, é a bagagem cultural e linguística que leva para a escola, mas a alfabetização é o caminho para sistematizar os conhecimentos adquiridos e assimilados.

Nessa mesma perspectiva, Paulo Freire (1993), patrono da educação brasileira, considera importante que o educador precisa ir lendo a leitura do mundo feita pelos grupos populares com quem trabalha, sem, com isto, desconsiderar seu saber de experiência feito. Isto é, a escola, por meio de seus agentes, não deve simplesmente impor sua visão de mundo, mas, considerar e respeitar o saber dos grupos de educandos.

Embora ainda, no imaginário comum, letramento seja um termo usado para designar a aquisição dos códigos da grafia, o ideal é pensá-lo como aquele dispositivo que insere os sujeitos no universo letrado, isto é, o conceito vai além do conhecimento e domínio dos códigos da escrita, e engloba os múltiplos saberes do contexto memorialístico e cotidiano, sendo que também deve conotar a aquisição da capacidade de ler e interpretar múltiplas linguagens. Para os sujeitos contemporâneos, ser letrado deve significar, também, saber ler o mundo à sua volta com pensamento lógico e com criticidade.

A partir dessa reflexão, entendemos que, em um contexto como o do Brasil, país de culturas diversas, rico em histórias e memórias destróçadas, marcado pela violência física e simbólica desde tempos coloniais, é importante que os educadores tenham força e coragem de trabalhar sobre as ruínas, reconstruindo pouco a pouco, junto aos educandos, a vontade de saber genuína. É importante provocar os sujeitos escolares a pensarem não somente nos motivos que tornaram o Brasil em um lugar de exploração e preconceitos, como também provocá-los a pensar soluções concretas para a superação dos problemas.

Seguindo as pegadas de Paulo Freire, percebemos o quanto a educação é um processo complexo que requer responsabilidade de seus agentes. Pensar que alfabetizar é a ditadura das letras não pode ser coerente. Isso, porque quando se aprende a ler, ganha-se mais poder e autonomia sobre si. Assim, “letrar” anda mais próximo ainda da emancipação do sujeito, o qual, ao apoderar-se das múltiplas linguagens, tem mais condições de decifrar e combater as opressões sociais mais diversas. Freire compreendera que

[...] do ponto de vista da libertação, o processo de alfabetização é um ato de conhecimento, um ato criador, no qual o iletrado, tanto como o seu instrutor, desempenha o papel de sujeito conhecedor. Os iletrados não são considerados como “recipientes vazios” ou como simples recipientes. Não são considerados como marginais que devem ser recuperados, mas como homens que estão impedidos de ler e de escrever pela sociedade na qual eles vivem, homens dominados, privados do seu direito de transformar o seu próprio mundo (Freire, 1997, p. 24).

Comungando desse ponto de vista e observando a realidade contemporânea, o conceito de “letramento digital”, assim como o de “letramento”, deve ser ampliado. Não basta saber ler os códigos, fazer programação, manipulação ou modificação de dados, menos ainda, usar redes sociais. Um sujeito letrado digitalmente na sociedade contemporânea deve saber identificar, por exemplo, uma *fake news*.

O letramento digital é um potente dispositivo para a educação. Assim, a educação antirracista deve se apropriar do rico dispositivo. A pesquisadora Maria Teresa Freitas, que pesquisara o tema do letramento digital, considera que “ser letrado digital inclui, além do conhecimento funcional

sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso” (Freitas, 2010, p. 338). A partir disso, refletimos que os conteúdos historiográficos que remetem ao conhecimento de culturas africanas e/ou de matrizes africanas, voltados para a desmistificação de estereótipos e valorização das africanidades, com roupagem digital, são capazes de aumentar o interesse e consequentemente o conhecimento dos educandos, de modo a atuar contra o racismo.

Freitas (2010) ainda discorre sobre a necessidade de que os professores conheçam os gêneros discursivos, como as linguagens digitais usadas pelos educandos, para integrá-los, criativamente, de modo construtivo, ao cotidiano da escola, explicando que a chamada revolução tecnológica introduziu uma grande quantidade de novas máquinas e, além disso, um modo novo de combinação entre os processos simbólicos que compõe o cultural. Para a autora, é necessário que os profissionais escolares busquem compreender o que está acontecendo e que busquem interagir com o que há de novo em possibilidades. O racismo é um problema social grave e deve ser combatido onde ele se apresenta, seja nos espaços físicos ou digitais. Assim, a exploração de redes sociais como páginas do *Instagram* e mesmo grupos *WhatsApp* podem ser buscados, exploradas e mesmo criadas, juntamente com os próprios alunos, abraçando ainda a ideia de pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), que prega a necessidade de que cada cidadão do mundo possa aprender a lê-lo de forma autônoma e crítica.

A saber, o Brasil viveu, nos últimos anos, tempos obscuros. Negros que não se identificam com sua cor e origens, indígenas sofrendo descalço e mesmo genocídio. Sabe-se da influência das notícias falsas em prol da campanha do ex-presidente. Eleito, conseguiu desnudar a face racista da classe média do país, que, tendo representatividade, se sentiu à vontade para tirar as máscaras de bons. O que queremos com esse debate? Demonstrar que o letramento é essencial para a transformação social em prol da justiça, igualdade e cidadania. Muito se fala em genocídio negro, como, por exemplo, o estudo de Carina Bezerra, que traz uma discussão sobre esse tema, a partir de assassinatos de negros brasileiros pela Polícia Militar. Como a autora explica, ela partiu do pressuposto de que:

As formas de racismo construídas no processo de colonização e no início da modernidade, com o intuito de dominar os corpos e as mentes dos povos africanos, continuam presentes na contemporaneidade e criam bases para prover o fenômeno do genocídio negro no país. Nesse contexto, os indivíduos negros são compreendidos como corpos perigosos e indesejáveis, por isso, passíveis de extermínio (Bezerra, s/p, 2021).

A pesquisa de Bezerra demonstra que o genocídio negro no Brasil é um gravíssimo problema social. O que cabe aos educadores diante dessa realidade que rodeia o cotidiano dos educandos? Valorar o conhecimento como chave transformadora. O educando precisa entender a história, tornar-se politizado, perseguir a justiça, agir coletivamente em busca da garantia do seu direito de ser e estar no mundo. O educador não deve jamais se furtar dos problemas sociais.

Queríamos ir um pouco além, mas careceríamos de mais tempo, espaço e estudos. Assim, concluímos esse trabalho pensando que os agentes envolvidos na educação, nesse contexto, desde a educação básica, não devem medir esforços para, a partir do conhecimento acerca da história e das culturas afrodescendentes e indígenas, plantar as sementes do pensamento decolonial. Devem, sim, explorar a história e a cultura múltiplas, inserindo esses debates em seus planejamentos de aula, adaptando-os de acordo com cada série e faixa etária dos educandos. Assim, a corporificação, aceitação e a assimilação do sentimento de si de cada sujeito pode possibilitar a transformação dessa sociedade em um lugar mais justo, inclusivo e democrático.

## Referências

BEZERRA, Carina Felix. *Modernidade, colonialidade e os corpos indesejáveis: o genocídio negro no Brasil*. UFPB, João Pessoa, 2021.

BOMFIM, Anari Braz. *Patxohã, "Língua De Guerreiro": Um Estudo Sobre o Processo de Retomada da Língua Pataxó*. UFBA, Salvador, 2012.

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

FREIRE, Paulo. *O processo de alfabetização política*. Revista da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 19-32, jan./jun.1997.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista* | Belo Horizonte | v.26 | n.03 | p. 335-352 | dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wk56d3tM3t/?format=pdf&lang=ptA>. Acesso em: 7 jul. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6M-TDJbxc>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. *Racismo e Antirracismo no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- LUCIANO, Gersm dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, LACED/Museu Nacional, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A Opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política. Trad. Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.
- MOTA, Tércio Leonardo Santos. *Pontos de Cultura do Litoral Norte e Agreste Baiano: Produções e Conexões Estético Políticas*. 2020. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural) – Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, 2020.
- SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=html>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- VASCONCELOS, Luciana Machado de. *Interculturalidade*. In: *Mais Definições em Trânsito*. Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2024.



## PODCAST CRIAÇÃO EM DEBATE: TRAÇOS NARRATIVOS DE GRADUANDO EM LETRAS

Lucas de Jesus Santos<sup>1</sup>  
Nazarete Andrade Mariano<sup>2</sup>

**Resumo:** Este estudo tem a finalidade de socializar traços narrativos de estudante de graduação na Licenciatura em Letras, que desenvolve práticas de letramentos com o uso do gênero Podcast no contexto do Programa de Extensão Lugar de Criação. O objeto de estudo se configura em um percurso sobre a experiência de um graduando<sup>3</sup> de Licenciatura em Letras, que *raleia* pelo universo de criação de um Podcast na perspectiva de debates acadêmicos, pois necessita de um mapeamento cartográfico como arranjo metodológico de investigação, entrelaçado em autobiográfico e documental, para uma prática de letramentos que se constitui nas práxis sociais. Para tanto, autores como Kleiman (1995) e Street (2010) com letramento no plural e práticas sociais de letramento; Buzato (2006) com o letramento numa perspectiva das ferramentas digitais; Deleuze e Guattari (2011), com rizoma cartográfico e Duque-Estrada (2009), sobre o devir autográfico. Com considerações relevantes para expansão de outros estudos.

**Palavras-chave:** Podcast. Práticas de Letramento. Ferramentas digitais. Traços narrativos. Formação docente.

## PODCAST CREACIÓN EN DEBATE: RECORRIDO NARRATIVO DE ESTUDIANTE DE LETRAS

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo socializar rasgos narrativos de estudiantes de pregrado en la Licenciatura en Letras que desarrollan prácticas de alfabetización con el uso del género Podcast en el contexto del Programa de Extensión Lugar de Creación. El objeto de estudio se configura en un recorrido sobre la experiencia de un estudiante de Licenciatura en Letras que se adentra en el universo de la creación de un Podcast desde la perspectiva de los debates académicos, requiriendo un mapeo cartográfico como disposición metodológica de investigación, entrelazado en lo autobiográfico y documental, para una práctica de alfabetización que se constituye en las prácticas sociales. Para ello, autores

1. Graduação na Licenciatura em Letras Português Inglês (em andamento, 7º período) Universidade Petrolina, UPE - Campus Petrolina.

2. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural na UNEB - Campus II - na Linha II Letramento, Identidade e Formação de Educadores/as.

3. Os traços narrativos com o Podcast são do graduando Jesus-Santos.

como Kleiman (1995) y Street (2010) con alfabetización en plural y prácticas sociales de alfabetización; Buzato (2006) con la alfabetización desde una perspectiva de herramientas digitales; Deleuze y Guattari (2011), con el rizoma cartográfico y Duque-Estrada (2009), sobre el devenir autobiográfico. Con consideraciones relevantes para la expansión de otros estudios.

**Palabras clave:** Podcast. Prácticas de alfabetización. Herramientas digitales. Rasgos narrativos. Formación docente.

### Primeiros picinados da baga

Se o clima é favorável e a água doce é controlada pelas nossas ações, seja em sistemas de micro gotejamento ou através das comportas de grandes reservatórios, na mesa há garantia de que a safra é boa e de que a água não pode faltar. Assim como temos uma boa colheita de uva no Sertão Médio São Francisco, também podemos observar um contexto de criação que vem colhendo frutos de qualidade. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo socializar traços narrativos, de maneira não linear, de um estudante de graduação de Licenciatura em Letras na Universidade de Pernambuco – UPE – Campus Petrolina, que desenvolve práticas de letramento utilizando o gênero *Podcast* no contexto do Programa de Extensão *Lugar de Criação*.

Esse movimento de *picadinho*, que se conecta com diversas atividades de um trabalho como esse, não começa com a mesa posta, mas com os primeiros picinados da baga, como quem cuida de uma flor a desabrochar. O contexto do *Lugar de Criação* é esse parreiral frutífero, onde diversas atividades se multiplicam em outras tantas, como exemplificado pelas ações desenvolvidas no *Podcast: criação em debate*. Desde seus primeiros gotejamentos, ocorridos em meados do ano de 2023, graduandos<sup>4</sup> se debruçam aos cuidados com os *raleios* para organizar, planejar e criar ideias que resultam em diálogos maturados entre entrevistados e entrevistador em diversos debates, bem como interações com o público alvo. Tudo isso é realizado com o apoio de uma equipe técnica composta por estudantes da licenciatura em Letras, e coordenado por docentes do referido curso.

---

4. Um graduando como entrevistador, outros como equipe técnica e outros como entrevistados.

Os preparativos para planejar novos desafios para os futuros docentes, que se comprometem com um trabalho minucioso como descrito neste estudo, vão além da simples observação do material a ser estudado e do manejo com leituras qualificadas. Além de detalhar a qualidade e a relevância do material disponibilizado pelo entrevistado para a elaboração do roteiro do podcast. Também abordaremos aspectos das vivências durante todo processo de planejamento, preparação e realização de podcast. Isso confere significado às práticas sociais de letramentos, com o uso de ferramentas tecnológicas na comunicação digital, as quais são tão necessárias na contemporaneidade.

Explorar os traços narrativos de um graduando<sup>5</sup> de Licenciatura em Letras, enquanto se aventura no *raleio* pelo universo da criação de um Podcast voltado para debates acadêmicos, requer um mapeamento cartográfico como arranjo metodológico de investigação. Esse mapeamento se entrelaça com uma perspectiva autobiográfica das experiências com esta atividade oral, que por sua vez, é atravessada pelo texto escrito e pelo documental disponível na plataforma do *YouTube*. Essa abordagem visa promover práticas de letramento no contexto das práticas sociais e seus crivos culturais.

Esse enxerto narrativo não segue uma linha cronológica linear, tanto os traços narrativos quanto às ações desenvolvidas, podem transversalizar entre um ou mais eventos de Podcasts ocorridos no ano de 2023. Para tanto, autores como Street (2010), que aborda o letramento no plural e práticas sociais de letramento; Buzato (2006), que discute o letramento numa perspectiva das ferramentas digitais; Deleuze e Guattari (2011), com sua teoria do rizoma cartográfico e Duque-Estrada (2009) sobre o devir autobiográfico, são referências importantes.

Este trabalho está organizado em três tópicos, sendo eles: *O engajo das pencas entre os dedos*, que trata dos primeiros traços narrativos; *Raleio do cacho* refletindo sobre os agenciamentos entre as leituras e os planejamentos das edições dos Podcasts e o *saborear dos cachos*, que se refere aos desdobramentos e efetivação dos podcasts. Seguidos de relevantes considerações como *Espaços para outras bagas* se frutificarem, bem como esta introdução.

---

5. O percurso de experiência com o Podcast é do graduando que nomeamos para este trabalho como Jesus-Santos.

## O engaçô<sup>6</sup> das pencas entre os dedos

No contexto de um parreiral podemos nos deparar com uma imagem que não indica o começo e nem fim das ramas, nem qual foi a primeira muda a criar raízes e se expandir, assemelhando-se às linhas de fuga do rizoma Deleuze-Guattariano (2011). Assim como em uma cepa, a construção de um *Podcast* ocorre como uma teia com diversas ramificações dentro do contexto do *Lugar de Criação*, abrindo clareiras para garantir rupturas em outras linhas de fuga. Nesse sentido, o diálogo acontece em um mesmo espaço físico entre o entrevistado e o entrevistador, no entanto, sua transmissão e compartilhamento transcendem esse espaço e, por meio de recursos tecnológicos, as práticas de letramento presentes no evento *podcast* vão se constituindo pelo dialogismo próprio das práticas sociais.

Entrelaçando os dedos nos *engaços* de práticas sociais de letramento, contribuindo para o desenvolvimento nos pinicados dos traços narrativos de Jesus-Santos, garantindo que as bagas de leitura, oralidade e/ou escrita, ainda incipientes nesse engaçô, possam crescer e se transformar em diversas outras práticas. Como afirmam Mariano, *et al.* (2020, p. 40545), “o letramento pela sua natureza social, compõe uma ampla caracterização e categorização” com isso, aquelas pequenas bagas não cabem mais entre os nossos dedos e ganham espaços em outros âmbitos, indo do físico ao digital, uma vez que uma das concepções de letramento se insere no ideológico (Street, 2010). Como Buzen (2014, p. 09) corrobora, os “saberes sobre, situados nas pessoas, na cabeça das pessoas”, refletem-se em práticas sociais mediadas pelo escrito.

É importante ressaltar que Jesus-Santos é um graduando do curso de Licenciatura em Letras que se percebe como um trabalhador de um parreiral, dedicando-se ao trabalho árduo durante o dia para se sustentar enquanto frequenta o curso de Letras no turno da noite. Ele utiliza de conceitos metafóricos para traçar suas linhas de fuga em diálogo com o seu plantio nas práticas com a leitura, escrita e a oralidade. De maneira entrelaçada, enquanto se desloca de sua cidade de origem para frequentar

---

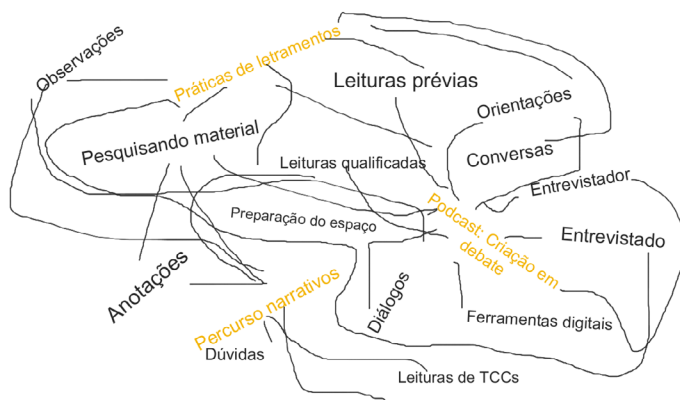
6. Engaçô é um termo genérico que se refere aos caules finos e flexíveis das videiras, que suportam as bagas de uva, que neste estudo, é usado como “uma metáfora-conceito” (Santos, 2015), para designar os traços narrativos nas práticas de letramento de Jesus-Santos nas atividades de extensão com Podcast.

a formação de professores, Jesus-Santos também se envolve em diversas atividades acadêmicas, raleando suas leituras e suas escritas de roteiros, em meios às práticas sociais que incluem a oralidade. Dessa forma, como constrói Derrida (1985), as pessoas não se constituem em si mesmas, mas nas diversas diferenças que as compõem enquanto sujeito de iterabilidade com a própria narrativa.

Como a iterabilidade derridiana propõe a construção de uma ideia em trânsito que se manifesta no processo narrativo, assim, se configura esse movimento de deslocamento entre as cidades pernambucanas de Lagoa Grande e Petrolina, onde florescem muitas ideias para a criação de práticas com podcasts. Durante essas viagens, Jesus-Santos tem a oportunidade de refletir, absorver novas inspirações e explorar diferentes perspectivas, alimentando assim o processo criativo. Essa interação com dois ambientes distintos também enriquece sua compreensão das dinâmicas sociais e culturais presentes em cada localidade, fornecendo-lhe uma base diversificada para desenvolver conteúdos significativos para os *podcasts*.

Além disso, o deslocamento é fundamental para a realização, ao vivo, do *podcast*, que ocorre em um espaço físico reservado para essa ação na cidade de Petrolina, sendo programado para o último sábado de cada bimestre. Essa configuração não somente permite interação direta com o público presente, mas também cria uma atmosfera de participação e engajamento que contribui para a qualidade e relevância dos episódios produzidos.

Nesse aventurar, emerge um florescimento do pós-floral, permitindo que os cachos ganhem o vigor de uma leitura qualificada em um solo preparado para a construção de um podcast. O primeiro desafio do entrevistador é enxergar o material disponibilizado pelo entrevistado não apenas como informação, mas como uma oportunidade de explorar outros conhecimentos e nuances, como sugere Barthes (2009), que nos encoraja a jogar com a própria língua para desafiar suas fronteiras e adquirir novos aprendizados. Dessa forma, as narrativas traçadas pelo processo de raleio conduzido por Jesus-Santos se configuram em um mapeamento característico de um parreiral rizomático, apresentando-se de forma cartográfica como ilustrado na imagem abaixo:



Fonte dos autores - imagem cartográfica 1

Todo esse percurso e manuseio com os textos escritos servem para navegar entre um cacho e outro, ora utilizando ferramentas digitais, ora explorando os textos de seus convidados. Isso possibilita a construção de visões de mudança, desenvolvimento e inclusão, conforme apontado por Buzato (2006, p. 01), que destaca a importância das tecnologias digitais como agentes de transformação realistas. Jesus-Santos assume o compromisso de estudar o material cuidadosamente, a fim de elaborar um roteiro de questionamentos adequado à fala do entrevistado. Todo o contato estabelecido entre ambos ocorre, geralmente, digitalmente, por meio de ferramentas que facilitam a interação como prática social, promovendo assim diálogos entre eles.

As práticas de letramento não se restringem a um contexto específico, mas permeiam a subjetividade e as interações cotidianas dos indivíduos em uma variedade de ambientes e interfaces sociais. Tais práticas de letramento se entrelaçam com as práticas sociais, influenciando e sendo influenciadas por elas. Considerando a concepção ideológica de letramento, conforme delineada por Street (2014, p. 44), o letramento “como modelo que concentra em práticas sociais específicas de leitura e escrita”.

Nessa perspectiva, o letramento não se limita aos espaços formalmente educativos, como a escolarização e a universidade, mas se expande para abranger uma multiplicidade de contextos sociais. Essa expansão evi-

dência a natureza dinâmica e adaptável do letramento, que se integra aos diferentes domínios da vida cotidiana, desde o ambiente de trabalho até as interações familiares e comunitárias. Dessa forma, as práticas de letramento se tornam intrínsecas à experiência humana.

Percebemos, portanto, que o processo de construção de um gênero originado na oralidade é também influenciado pelo sistema escriturístico. Nesse sentido, para que Jesus-Santos possa avançar na continuidade de seus pinicados, é necessário que ele selecione os excessos das bagas nas vastas pencas de materiais de leituras disponíveis em textos escritos, a fim de que o novo possa emergir e prosperar em outros contextos.

Isso inclui não apenas a eliminação dos excessos, mas também a transformação das ideias para se adequarem a diferentes plataformas, como o ambiente digital, que, dessa forma, Jesus-Santos poderá expandir sua atuação para além do contexto presencial, explorando as possibilidades oferecidas pelas ferramentas digitais e alcançando novos públicos e espaços de interação.

Três edições de podcast no ano de 2023, quatro trabalhos de conclusão de curso, quatro temáticas que se entrelaçam e quatro entrevistados, cada um com suas próprias marcas de subjetividades e de interpretações, se propuseram a desenvolver reflexões sobre a pesquisa de iniciação científica e suas práticas de letramento. Os traços de subjetividades presentes nos debates de textos referenciais emergem como quem contempla um cacho frondoso da mais nobre safra de uvas.

### **Raleio dos cachos**

Explorando desde os primeiros engajos até a formação plena dos cachos, com delicadeza de quem desliza suavemente os dedos sobre o teclado de uma ferramenta tecnológica avançada, Jesus-Santos alcançou uma fase em sua jornada narrativa. Neste momento, nos encontramos no processo de afinar os detalhes dos cachos, realizando o raleio completo para eliminar todo e qualquer excesso, garantindo que a experiência ao degustar o material seja tão significativa quanto a quem desvende segredos na intimidade da língua.

Conforme mencionado anteriormente, os acontecimentos do podcast se estabelecem em meio a inquietação sobre qual assunto abordar durante os encontros. Dessa discussão surge a ideia de explorar o desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso dos graduandos de licenciatura em Letras, que realizaram pesquisas tendo como objeto de estudo textos produzidos no contexto do programa *Lugar de Criação*. Assim, o podcast é concebido como um espaço de interação entre um entrevistador e um entrevistado, cujas conversas se expandem para envolver outros interlocutores em diversos contextos sociais.

Nessa gangorra de idas e vindas, enquanto realizamos os delicados ajustes necessários para amadurecer os cachos presentes em cada evento de letramento, torna-se evidente que estamos continuamente imersos nas ferramentas da tecnologia digital. É fundamental reconhecer a conexão intrínseca “entre as práticas sociais de leitura e escrita com a tecnologia digital e que, portanto, há uma forma de letramento – digital – que precisa ser explorada e compreendida enquanto mecanismo de ensino-aprendizagem”, como salienta Mariano, *et al.* (2020, p. 40545). Além disso, é importante refletir sobre como essas práticas de letramento influenciam constantemente nossas atividades diárias. Seja no simples contato pessoal mediante aplicativos de mensagens instantâneas ou em debate acadêmico em contextos específicos de ensino e aprendizagem, o letramento digital está presente, intervindo e redefinindo nossas interações e experiências cotidianas.

### **O saborear dos cachos**

Assim, Jesus-Santos se encontra nesse saborear de possibilidades num ir e vir, de habitar outros lugares, se desterritorializando de espaço físico como graduando na Licenciatura em Letras para se territorializar em espaços onde as gerações 3D, 4D e até mesmo a mais recente 5D se instalaram, modificando a vida de toda uma sociedade com impactos civilizatórios significativos, especialmente após os novos tempos pós-pandêmico da COVID 2019. Um contexto em que a inteligência artificial vem assumindo muito daquilo que seria genuinamente humano, como o ato de criação.

Por outro lado, ao considerarmos esse movimento, podemos pôr a mesa nesse movimento as tecnologias perceberem que essas ferramentas não estão apenas relacionadas a produção de “desconectados” ou “excluídos”, mas também “às novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existia para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas” (Buzato, 2006, p. 3), tais oportunidades, que até há pouco tempo estavam acessíveis apenas a poucos grupo sociais, agora se expandem para além desses limites. Podemos, assim, expandir nossas interações e conhecimentos para além das paredes de uma sala de aula, estabelecendo conexões em todas as direções.

Assim, prosseguimos com os últimos cuidados ao observar, que Jesus-Santos tem um fino trato em revisar o raleio de dois trabalhos de TCC em mãos, ambos explorando discussões sobre práticas de escrita que ecoavam vozes presentes no contexto do *Lugar de Criação*, além das interpretações desses textos. Mais uma vez nos encontramos em um terreno fértil e arenoso ao mesmo tempo, pois como observa Braga (2010, p. 374), as novas tecnologias atendem paradoxalmente a propósitos sociais antagônicos: enquanto possibilita uma concentração sem precedentes de poder no nível global, também ampliam o acesso “à informação e ao contato social fora dos limites geográficos das comunidades e grupos de origem, permitindo modos de participação social mais democráticos”. Este contraste é particularmente relevante nos contextos em que Jesus-Santos está inserido em seu percurso narrativo.

O nosso entrevistador coloca à mesa, destacando a efetivação do *Podcast*, cuja edição de julho de 2023, conforme consta o *link* na nota de rodapé<sup>7</sup>, apresenta um debate frutífero entre um graduando na função de entrevistador e dois graduandos como entrevistados, discutindo seus trabalhos científicos. Para os três futuros professores, essa experiência revela uma potencialidade que ultrapassa os limites de uma concepção autônoma de letramento (Street, 2010), expandindo a mesa o saborear dos cachos para além do ambiente acadêmico tradicional.

---

7. <https://www.youtube.com/watch?v=pNSZAT7Juv0>.

Eles se envolvem em um processo de desconstrução, permitindo a manifestação de novas narrativas e práticas de letramento. Essa não é apenas uma prática de utilizar uma ferramenta tecnológica digital, é, sobretudo, uma mediação social que extrapola o ambiente do estúdio digital, alcançando interativamente às mesas de jantar de diversas pessoas. Esses indivíduos interagem como promotores do *Podcast*, participando de um debate de criação em tempo real.

Assim, Jesus-Santos segue colhendo os frutos da excelente safra dos parreirais cultivados pelos *Podcasts*, como evidenciado nas edições subsequentes realizadas em agosto<sup>8</sup> e outubro<sup>9</sup> de 2023, conforme indicado nos *links* abaixo. Os dois últimos entrevistados também continuaram com valiosas reflexões, enriquecendo ainda mais essa colheita. O participante da segunda edição do *podcast* exerce atualmente a função de professor efetivo da Rede Estadual de Pernambuco, enquanto o entrevistado da terceira edição segue adiante em seus estudos, expandindo a temática do seu TCC e discutida no *podcast*, por meio de um programa de pós-graduação na modalidade de mestrado. Ele continua explorando as líricas Gilkanianas sob uma perspectiva performática e rizomática.

Trazer os traçados subjetivos de um percurso narrativo de atividades sobre práticas de letramento, como as desenvolvidas por meio de *Podcasts*, reflete uma visão ampla de letramento, que vai além das simples habilidades de escrever. Inclui também a compreensão de como utilizar a escrita, a leitura e a oralidade eficazmente em uma variedade de situações e contextos, como contempla Marcuschi (2010, p. 46), de que “a fala e a escrita são diferentes, mas às diferentes não são polares, e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de língua nas atividades sociointerativas diárias”. Isso pode envolver a produção de textos em espaços físicos e/ou remotos utilizando plataformas digitais, para diferentes finalidades e públicos.

Essa migração de diálogos e interações de espaços convencionais para as emergentes plataformas da tecnologia da informação e comunica-

---

8. <https://www.youtube.com/watch?v=hZMD9xOWKKc>.

9. [https://www.youtube.com/watch?v=2BAY\\_Cu7qeE](https://www.youtube.com/watch?v=2BAY_Cu7qeE).

ção, pode enriquecer a abrangência de atividades universitárias, alcançando contextos que anteriormente poderiam não ser alcançados. Além disso, possibilita que experiências vivenciadas por sujeitos como o graduando Jesus-Santos sejam efetivadas com maior visibilidade.

A fabulação do graduando, que busca as temáticas mais interessantes dentro do universo acadêmico para a construção das edições de *Podcast: criação em debate*, está relacionada com aquilo que Deleuze (2011; 2021) conceitua como uma capacidade do pensamento de criar mundos possíveis e narrativas que desafiam as estruturas estabelecidas de poder e de conhecimento. Como Duque-Estrada (2009, p. 15) observa, trata-se de “um procedimento de escrita por natureza desviante”. Como mencionamos no início deste estudo, que sugere uma natureza autobiográfica, a narrativa proposta aqui não está nos liames da linearidade limitada, mas em sua capacidade de capturar traços das experiências humanas.

Concomitante com Deleuze e Duque-Estrada, estamos explorando na baga pinicada em seus diversos *raleios*, que se multiplicam nos engaços para abraçar a complexidade. Isso permite uma multiplicidade de experiências, sujeitas a interpretações e reinterpretações constantes na construção de uma pluralidade de acontecimentos na vida humana.

### **Espaços para outras possíveis colheitas**

As ferramentas de letramentos digitais funcionam como uma ponte, ou como a rama principal de uma planta de uva, que serve de caminho para que várias outras ramas novas se desenvolvam e entrelaçam entre si, como raízes buscando umidade, permitindo que os sujeitos que façam uso de seus mecanismos se encontrem em linhas de fuga que lhes permitam explorar outras vielas e veredas de experiências e conhecimentos múltiplos. Esse movimento de expansão rizomática, configura um dos objetivos propostos por este estudo, o de socializar traços narrativos de um estudante do curso de licenciatura em Letras da Universidade de Pernambuco, Campus-Petrolina, atravessado pelo manuseio de ferramentas digitais de letramentos sociais.

Esse movimento de expansão, impulsionado por uma abordagem rizomática, foi fundamental para o desenvolvimento dessa proposta. Ao adotar uma perspectiva que permite a conexão e interseção de diversas ideias e práticas, o estudo ampliou as possibilidades de compreensão e disseminação do conhecimento construído.

Ao considerar a complexidade e a interconexão das experiências de Jesus-Santos com as práticas de letramento envolvendo o gênero *Podcast*, este estudo oferece um debate sobre a eficácia de ferramentas digitais para o desenvolvimento de práticas de letramento, destacando a importância de uma abordagem colaborativa e diversificada no campo da educação e da pesquisa.

Portanto, a relevância deste estudo ultrapassa os limites dos resultados contidos neste artigo. Ele aponta para a necessidade de uma reflexão numa perspectiva mais holística sobre as práticas de letramento, incluída aquelas praticadas pelas plataformas digitais, uma vez que podem se expandir como as raízes e ramos se desenvolvem em um parreiral.

## Referências

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária no Colégio da França*, pronunciada em 07 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 14. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

BRAGA, D. B. *Tecnologia e participação social no processo e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, 2010. Disponível em: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela Internet Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais. Último acesso em: 28 de abril de 2024.

BUNZEN, Clecio. Prefácio. *Letramentos sociais: abordagens críticas do desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 07-11.

BUZATO, Marcelo E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III Congresso Ibero-Americano Educa Rede: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: (PDF) Letramentos Digitais e Formação de Professores. Último acesso em: 27 de abril de 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p. Disponível em: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 192p. Francisco Jeimes de Oli. Último acesso em 28 de abril de 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, (1980[2011]). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. Volume 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa - São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles, (1968[2021]). *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. - 3ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.

DERRIDA, Jacques. *Acts of Literature*. Edited by Derek Attridge. Routledge, Chapman and Hall, inc., 1992.

DUQUE-ESTRADA, Elizabeth Muylaert. *Devires Autobiográficos: a atualidade da escrita de Si*. Rio de Janeiro: NAU/Editora PUC-Rio, 2009.

KLEIMAN, Ângela, (1985[2008]). *Leitura: Ensino e pesquisa* – Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª edição.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MARIANO, Nazarete A. et al. *A Docência e os Desafios de Trabalhos Remotos: Reflexões na Perspectiva das Práticas Sociais de Letramento*. Disponível em: A docência e os desafios de trabalhos remotos: reflexões na perspectiva das práticas sociais de letramento | International Journal of Development Research (IJDR). Último acesso em: 28 de abril de 2024.

MARIANO Nazarete A. et al. *A docência e os desafios de trabalhos remotos: reflexões na perspectiva das práticas sociais de letramento*. Disponível em: A docência e os desafios de trabalhos remotos: reflexões na perspectiva das práticas sociais de letramento | International Journal of Development Research (IJDR). Último acesso em: 28 de abril de 2024.

STREET, Brian V. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In: *Cultura escrita e letramento*. Org: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



## DEMONSTRAÇÕES: EVOLUÇÃO OU REVOLUÇÃO? UM INVENTÁRIO NA CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-EPISTEMOLÓGICA

Márcio Ponciano dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho aborda um contexto do surgimento dos mecanismos que enveredam a construção e validação do raciocínio axiomático, objetivando refletir se a inserção do teor demonstrativo pode ser caracterizada por uma evolução ou revolução científica. Nesta perspectiva, buscou-se nas literaturas, as abordagens a respeito desta temática, por meio de análise documental. A base fundamental para esta investigação ancorou-se nos pressupostos dos estudos do físico norte-americano Thomas S. Kuhn (1922-1996), por meio do estudo de sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*, e uma análise sobre o surgimento das demonstrações como ferramenta de validação das teorias matemáticas. Assim, pretendeu-se abrir um debate no tocante ao delineamento do rigor das demonstrações que surgem no cenário matemático.

**Palavras-chave:** Demonstração. Evolução. Revolução Científica.

## DEMONSTRATIONS: EVOLUTION OR REVOLUTION? AN INVENTORY IN THE HISTORICAL-EPISTEMOLOGICAL CONSTRUCTION

**Abstract:** The present work addresses a context of the emergence of mechanisms that lead to the construction and validation of axiomatic reasoning, aiming to reflect if the insertion of the demonstrative content can be characterized as an evolution or scientific revolution. In this perspective, the literature on the subject was approached through documental analysis. The fundamental basis for this research was anchored in the assumptions of the studies of the American physicist Thomas S. Kuhn (1922-1996), through the study of his work *The Structure of Scientific Revolutions*, and an analysis of the emergence of demonstrations as tool for validating mathematical theories. Thus, it is intended to open a debate regarding the delineation of the rigor of the demonstrations that appear in the mathematical scenario.

**Keywords:** Demonstration. Evolution. Scientific Revolution.

---

1. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS - 2019), sendo bolsista FAPITEC. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS).

## Introdução

Os caminhos que o conhecimento perpassa até ser considerado científico envolvem nuances e percalços perante um olhar que define o estilo predominante da época. Assim, o rigor matemático passa de uma forma simples e chega ao seu teor mais expressivo: a demonstração.

Mas, o que é demonstrar? As ideias de demonstrações surgem das noções de definir o que é “verdadeiro” e “falso”, isso desde a época de Aristóteles, que, possivelmente, tentou explicar a veracidade de proposições em sua Metafísica, as quais são uma subdivisão fundamental da filosofia, caracterizada pela investigação das realidades que transcendem a experiência sensível, capaz de fornecer um fundamento a todas as ciências particulares, por meio da reflexão a respeito da natureza primária do ser.

Nesse enfoque, a maneira de observar o conhecimento científico não surge do nada, passa por períodos de mudanças, às vezes, até por substituições. As teorias que antes eram tidas como verídicas, após determinada descoberta podem ser falseadas.

[...] torna-se imperioso encontrar critérios parciais específicos, que permitam, tanto quanto possível, estabelecer a veracidade ou a falsidade do maior número possível de proposições. Esses critérios obviamente são diferentes nas ciências empíricas e nas ciências dedutivas. Modernamente, no caso destas últimas, principalmente da matemática, esses critérios se inserem no método axiomático-dedutivo e se estribam na ideia de “demonstração” (Domingues, 2002, p. 56).

Para entender o que vem a ser o método axiomático-dedutivo, será realizada uma breve explicação, conforme o dicionário filosófico. Definição de axioma: premissa considerada necessariamente evidente e verdadeira, fundamento de uma demonstração, porém ela mesma indemonstrável, originada, segundo a tradição racionalista, de princípios inatos da consciência ou, segundo os empiristas, de generalizações da observação empírica.

Desta forma, trabalhar o raciocínio axiomático está intimamente ligado a aceitação de premissas que, necessariamente, são evidentes e verdadeiras para a construção do conhecimento em estudo.

Nesse sentido, a “[...] veracidade das afirmações é constatada pelas demonstrações em que cada uma ou é um axioma, ou provém de afirma-

ções que a precedem na sequência, por aplicação das regras de inferência” (Bicudo; Garnica, 2006, p. 31).

A busca pela verdade é o que move esses conhecimentos, partindo de pressupostos que solidificam saberes na construção científica. Os entendimentos que envolvem as demonstrações estarão sendo analisados por meio dos conceitos de paradigmas, anomalias e revoluções científicas, abordados pelo físico teórico norte-americano Thomas Samuel Kuhn, que expõe o paralelismo existente entre a evolução e revolução dos conhecimentos científicos.

De acordo com Kuhn (1982, p. 13), paradigmas são “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” É o período em que os conhecimentos científicos são aceitos e não foram encontradas brechas que possam falsear tal entendimento.

No cenário das anomalias, esse autor define-a como “[...] violações de expectativas [...]” (Kuhn, 1982, p. 14), sendo assim, são estas que impulsionam o caráter duvidoso de determinado conhecimento. As anomalias impulsionam o surgimento de novos conhecimentos e a quebra de paradigmas.

Quando não é possível sustentar o conhecimento com argumentos fundados, começam os períodos de mudanças científicas, definido por Kuhn (1982, p. 25) como Revoluções Científicas: “[...] complementos desintegradores da tradição à qual a atividade da ciência normal está ligada”.

Desta forma, busca-se definir as características que possam estabelecer um comparativo relativo ao que vem a ser evolução ou revolução científica. Bicudo (2009, p. 82), aborda que:

[...] definir um conceito significa explicá-lo em termos de outros conceitos já definidos, e demonstrar uma proposição equivale a argumentar pela sua veracidade, usando as regras de inferência válida fornecidas pela lógica, com base em proposições anteriormente demonstradas.

Assim, tentar-se-á argumentar a respeito dos caminhos que o formalismo passou até chegar ao que conhecemos atualmente, objetivando refletir se seu surgimento se deu a aspectos evolucionistas ou revolucionários, considerando o caráter da matemática ser considerada uma ciência exata.

## **Demonstrar: da intuição ao formalismo**

Nesta seção, objetiva-se discorrer quanto aos pontos essenciais para o entendimento dos mecanismos que conduzem ao surgimento do formalismo, que é de fundamental importância para a veracidade dos conhecimentos científicos de natureza diversa.

## **Os primeiros passos na construção do rigor matemático**

A matemática é uma ciência que apresenta em sua construção as comprovações de sua validade.

No caso da matemática babilônica e egípcia, por exemplo, os historiadores são concordes em que nenhuma delas se baseou em qualquer estrutura axiomática que pudesse servir de garantia para a validade dos procedimentos práticos de que essencialmente se compunham. O critério de confiabilidade das regras e procedimentos usados era simplesmente a concordância com a realidade a que se destinavam. O que também pode ser tomado como uma ideia de verdade matemática (Domingues, 2002, p. 56).

As civilizações antigas conseguiam certas façanhas sem uso do que hoje chamamos de “demonstração” ou “prova”. Essas, eram alcançadas de forma empírica, base dos conhecimentos construídos por esses povos. Esses povos, mesmo não conhecendo as estruturas do rigor matemático, percebiam em suas construções indícios de que o respaldo de tais conhecimentos apresentavam ligações lógicas. O que era surpreendente para o nível matemático da época, pois eles não tinham conhecimento do método axiomático-dedutivo.

O caminho do formalismo dedutivo não apresenta uma data específica que marque seu início, mas, sabe-se que está intimamente ligado ao desenvolvimento matemático da Grécia, especialmente, a Tales de Mileto (século VII a. C.), que formula algumas propriedades de figuras como afirmações gerais. Ele foi o primeiro que expandiu os conhecimentos que aprendeu no Egito, muitos destes valiam-se de métodos gerais e outros do empirismo.

De acordo com D’Ambrósio (1996), os gregos praticavam uma matemática utilitarista e foram responsáveis por desenvolver um pensamento

abstrato nos estudos matemáticos. Começa então o período de expansão dos conhecimentos abstratos.

O comentário de Proclus (século V) sobre o “*Livro I dos Elementos de Euclides*” é uma das principais fontes de informações sobre a história da geometria grega que possuímos, a outra, sendo a Coleção de Pappus. O referido comentário trata

[...] das contribuições de Pitágoras de Samos (532 a.C.) e de sua escola à matemática. Segundo esse relato, essa escola teria sido a responsável pela criação da matemática pura, movida por razões intelectuais e na esteira do estudo de problemas abstratos. Portanto, mais ainda que no caso de Tales, parece haver razões significativas para suspeitar de que, em algum momento, os pitagóricos tenham imprimido à sua matemática algum caráter dedutivo (Domingues, 2002, p. 57).

Acreditava-se que todos os fenômenos do mundo poderiam ser exprimidos em termos de números inteiros (só consideravam os números positivos) e que duas grandezas de mesma natureza eram sempre comensuráveis. Esperava-se que todos os fenômenos do mundo poderiam ser exprimidos em termos de números inteiros (só consideravam os números positivos) e que duas grandezas de mesma natureza eram sempre comensuráveis. Essas ideias sobre os números são refutadas quando Hipaso de Metaponto, demonstram a falsidade dessa crença. Constata-se, assim, a quebra de um paradigma envolto nos conhecimentos matemáticos.

As confirmações desses conhecimentos, eram elaboradas mediante definições, calcadas em evidências e experiências, sendo chamadas de axiomas materiais. Apesar de algumas falhas, *Os Elementos* constituem um grande monumento matemático e o primeiro grande testemunho do poder do método dedutivo na matemática (Domingues, 2002).

Nesse sentido, os estudos do formalismo axiomático demonstrativo passam a integrar o cenário da construção matemática. Mas, essas noções formalistas surgiram de uma evolução ou como quebra de paradigmas?

“A clareza da intuição não se estende além de seu campo de origem. Só nele, em seu próprio centro, ela é um guia seguro. Mas adiante, a intuição se dilui na penumbra das analogias; torna-se até um obstáculo para o conhecimento exato” (Bachelard, 2004, p. 171).

Bachelard, em seu livro *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*, enfatiza dois dilemas que, apesar de serem dicotômicos, transfiguram-se homogeneamente quando se pensa nas teorias construídas do rigor científico: intuição e formalismo.

Passar da intuição para o formalismo é uma tarefa que exige esforço, apesar de muitos acreditarem que a melhor maneira de abordagem das demonstrações e provas seja a generalização por dirimir as dificuldades do caminho que possibilita convergir com tais entendimentos.

Vários pensadores aperfeiçoaram essa forma de ver as coisas, da intuição, passaram a dedução, mas apesar de toda forma utilizada, sentem a necessidade de um raciocínio que expressasse a intuição e a dedução por meio de fundamentos científicos.

Analisando a história das ciências, observa-se a preocupação com a comprovação, com a validação das pesquisas científicas. Nas linhas que seguem, buscam-se, por meio de investigações dos estudos do filósofo Thomas S. Kuhn, refletir sobre essa construção e de possíveis reflexões a respeito de uma classificação para a construção das demonstrações matemáticas no cenário do conhecimento científico.

Essas ideias sobre os números são refutadas quando Hipaso de Metaponto, demonstram a falsidade dessa crença. Constata-se, assim, a quebra de um paradigma envolto nos conhecimentos matemáticos.

### **Revolução ou evolução? A epistemologia de Thomas S. Kuhn em meio às demonstrações matemáticas**

Nesta parte do estudo, serão abordados alguns entendimentos que possam mediar o paralelismo envolto na problemática do rigor matemático das demonstrações, destacando o contexto histórico vivenciado pelo filósofo Thomas S. Kuhn e uma possível articulação no processo de construção das demonstrações, perfazendo uma análise relativamente à sua natureza evolutiva ou revolucionária.

## **Contribuições teóricas: Thomas Kuhn**

Inicialmente, apresenta-se a panorâmica quanto a vida do físico teórico norte-americano Thomas Samuel Kuhn, para que se possa entender como ocorreu a construção de sua obra *A Estrutura das Revoluções Científicas*.

Nascido em 18 de julho de 1922, em Cincinnati, Ohio. Filho de Minette Stroock Kuhn, e seu pai, que era engenheiro industrial, Samuel L. Kuhn.

Thomas Kuhn, em 1940, concluiu seus estudos básicos e começou a ter um maior contato com a física e a matemática. Em 1943, passou a ser bacharel em Física, pela Universidade de Harvard, e na mesma instituição obteve seu mestrado e Ph.D., em 1946 e 1949, respectivamente.

Kuhn, após formar-se em Harvard, passou alguns anos fazendo pesquisa com referência à construção de radar durante os anos de guerra. Eleito membro da sociedade de Fellows em Harvard. Até 1956, deu aulas de ciência a estudantes de Humanidades, o que o forçou a estudar dados históricos mais detalhadamente. Foi quando se encantou pelas obras de Aristóteles, que o fez entender mais sobre filosofia.

Assim, concentrou-se na história das ciências. Mais adiante, foi nomeado professor assistente de história da ciência, bem como de educação geral. Seu primeiro livro foi publicado em 1957, época em que seus estudos estavam ligados a história da astronomia.

Em 1956, Kuhn recebeu um convite e passou a lecionar História da Ciência na Universidade da Califórnia, em Berkeley, no departamento de filosofia, desenvolvendo interesse pela filosofia da ciência. Torna-se professor de tempo integral. Em 1962, lança o livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*.

Casou-se duas vezes e teve três filhos com Kathryn Muhs, sua primeira esposa. Mais tarde casou-se com Jehane Barton ou Jehane R. Kuhn. Em 1994, é diagnosticado com câncer de pulmão, morrendo em 1996.

## **As ideias kuhnianas e o rigor nas demonstrações científicas**

Os estudos de Thomas S. Kuhn provocaram várias discussões em torno de sua publicação *A Estrutura das Revoluções Científica*, em 1962. Muitas áreas do conhecimento começaram a refletir sobre o caráter revolucionário do desenvolvimento científico.

Um dos campos que não apresentou tanta mobilização com tais descobertas, foi a matemática, pois se acreditava que essa era pronta e acabada. Mas, com o passar dos anos, viu-se que as teorias que existiam nesse campo do conhecimento, também, estão imersas nesse novo cenário. Assim, Thomas Kuhn aborda:

[...] quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência. [...] são denominados de revoluções científicas os episódios extraordinários nos quais ocorre essa alteração de compromissos profissionais (Kuhn, 1998, p. 25).

O ensino da História da Matemática aborda uma visão de que esta é uma ciência resultante de um processo contínuo e cumulativo. A partir dessa publicação, viu-se várias estruturas serem abaladas e desconstruídas.

Por meio do estudo da obra de Kuhn, realizou-se um passeio no que vem a ser paradigmas, anomalia e revolução científica, evidenciando seus reflexos no processo histórico da construção das demonstrações científicas.

Thomas Kuhn, ancora os pressupostos de suas pesquisas no que chamou de período cumulativo do desenvolvimento científico, *ciência normal*, que através de um processo revolucionário pode ser substituído por outro de mesmo caráter, por meio de um processo revolucionário.

Nesse contexto, a matemática, ciência que tem suas origens paucadas em realizações científicas passadas, assume um patamar de ciência normal, permeada por anomalias que buscam desmistificar conhecimentos que são tidos como verídicos.

Um exemplo de anomalia na matemática foi a crença na comensurabilidade das grandezas racionais. Assim, percebeu-se a ruptura no cenário matemático. Essas rupturas para Kuhn são anomalias, pois expressam de alguma maneira que “[...] a natureza violou as expectativas paradigmáticas que governam a ciência normal” (Kuhn, 1982, p. 78). Assim, são as anomalias que impulsionam o surgimento de novas formas de conhecimentos.

No cenário das demonstrações, pode-se observar que existe um grande discurso que trata da existência ou não de anomalias na construção desse conhecimento. Para tal, requer uma exploração mais profunda do cenário desta temática, o que não compete a esta investigação.

## Algumas considerações

As abordagens trazidas neste trabalho evidenciam a importância em conhecer o processo de construção histórica dos componentes que validam a construção científica, propiciando uma abertura ao entendimento e aprimoramento do caráter formal que alicerçam o rigor demonstrativo no cenário das ações axiomáticas.

Assim, evidenciou-se uma abertura para que futuras pesquisas possam mergulhar nessa empreitada e concatenar os entendimentos sobre os mecanismos demonstrativos e o caráter das evoluções ou revoluções no meio matemático, associadas à obra de Thomas S. Kuhn.

Portanto, neste breve estudo, objetivou-se refletir no tocante de possíveis inquietações relativas a revoluções científicas no cenário das demonstrações matemáticas como caráter de construção do conhecimento científico.

## Referências

- BACHELARD, G. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BICUDO, I. Prefácio e introdução. EUCLIDES. *Os Elementos*. Tradução de Irineu Bicudo. São Paulo: UNESP, 2009.
- BICUDO, M. A. V.; GARNICA, V. M. *Filosofia da Educação Matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntico, 2006.
- D'AMBRÓSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas – SP: Papyrus, 1996.
- DOMINGUES, H. H. *A Demonstração ao Longo dos Séculos*. Bolema, ano 12, n. 18: 55-67, 2002.
- KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Trad. B. V. Boeira. & N. Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1982.
- MARTINS, J. C. G. *Sobre Revoluções Científicas na Matemática*. 2005. p. 187. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, São Paulo (SP).



## MEMÓRIAS DOCENTES NA EDIFICAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Raimundo Washington dos Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo investiga as complexas interações entre memórias, identidades e educação crítica na formação de professores. Utilizando uma abordagem qualitativa, analisamos como as memórias transcendem o mero registro do passado, influenciando ativamente a construção da identidade individual e coletiva. Destacamos o papel fundamental da memória na formação da identidade pessoal e profissional, ressaltando sua importância na construção de narrativas de si. Além disso, exploramos a relação entre memórias e educação crítica, demonstrando como a reflexão sobre as experiências passadas pode promover uma abordagem mais consciente e inovadora na prática pedagógica. A integração desses elementos na formação de professores foi discutida em detalhes, enfatizando a necessidade de reconhecer e valorizar as histórias individuais e coletivas na educação. Utilizando contribuições teóricas de diversos estudiosos, como Candau (2010), Halbwachs (2013), Pereira (2016), Momberger (2008) e Dolabela (2013), foram apresentadas recomendações para uma prática pedagógica mais inclusiva, reflexiva e empoderadora. Este estudo contribui significativamente para o campo da educação, fornecendo *insights* valiosos sobre como cultivar uma mentalidade crítica e transformadora em educadores e estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI e se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Narrativas pessoais. Educação transformadora.

## MEMORIAS DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN CRÍTICA Y TRANSFORMADORA

**Resumen:** Este estudio investiga las complejas interacciones entre memorias, identidades y educación crítica en la formación de docentes. Utilizando un enfoque cualitativo, analizamos cómo las memorias trascienden el mero registro del pasado, influenciando activamente la construcción de la identidad individual y colectiva. Destacamos el papel fundamental de la memoria en la formación de la identidad personal y profesional, resaltando su importancia en la construcción de narrativas de sí mismo. Además, exploramos la relación entre memorias y educación crítica, demostrando cómo la reflexión sobre las experiencias pasadas puede promover un enfoque más consciente e innovador en la práctica pedagógica. La

---

1. Administrador Raimundo Washington dos Santos (CRA-BA 20.420), doutorando regular em crítica cultural.

integración de estos elementos en la formación de docentes se discutió en detalle, enfatizando la necesidad de reconocer y valorar las historias individuales y colectivas en la educación. Utilizando contribuciones teóricas de diversos estudiosos, como Candau (2010), Halbwachs (2013), Pereira (2016), Momberger (2008) e Dolabela (2013), se presentaron recomendaciones para una práctica pedagógica más inclusiva, reflexiva y empoderadora. Este estudio contribuye significativamente al campo de la educación, proporcionando ideas valiosas sobre cómo cultivar una mentalidad crítica y transformadora en educadores y estudiantes, preparándose para enfrentar los desafíos del siglo XXI y convertirse en agentes de cambio en sus comunidades.

**Palabras clave:** Formación de docentes. Narrativas personales. Educación transformadora.

## Introdução

No cenário educacional atual, a formação de professores transcende a simples transmissão de conhecimentos, tornando-se um processo dinâmico que molda não apenas a prática dos educadores, mas também a essência da própria educação. Este artigo surge da realização de estudos e análises entre a disciplina de *Memórias, Identidades e Narrativas de Si* e uma inquietação voltada à formação de professores sob uma leitura inovadora da Educação crítica e transformadora.

Ao explorarmos a disciplina de *Memórias, Identidades e Narrativas de Si*, reconhecemos que a construção da identidade docente, suas recordações e a narrativa de sua trajetória educacional são de importância crucial para uma formação autêntica e eficaz. Nesse contexto, propomos um diálogo aprofundado entre esses elementos e a Educação crítica e transformadora, uma abordagem que vai além dos paradigmas convencionais, estimulando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o cultivo de habilidades críticas essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos.

A pesquisa delineada vai além da teorização da interseção dessas disciplinas, buscando oferecer uma plataforma efetiva para a aplicação prática desses preceitos na formação docente. Reconhecendo a posição central dos educadores na transmissão de valores transformadores, nosso objetivo geral é analisar como as memórias dos professores contribuem para a construção de uma educação crítica e transformadora.

Para auxiliar a compreensão deste objetivo, temos por específicos Identificar as memórias mais impactantes dos professores que moldam sua visão sobre a prática educacional, explorando como essas memórias podem ser aproveitadas para promover uma abordagem mais crítica e transformadora no ensino; analisar criticamente o papel das memórias na formação da identidade profissional dos professores, investigando como experiências passadas influenciam suas crenças, valores e práticas pedagógicas, e como esses aspectos podem ser alavancados para fomentar uma educação mais reflexiva e engajada e desenvolver estratégias eficazes para integrar as memórias dos professores no processo de formação docente, considerando não apenas a sua influência, na prática atual, mas também como podem ser utilizadas para capacitar os educadores a se tornarem agentes de mudança em prol de uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora.

O problema pensado é “Compreender de que forma as memórias dos professores podem ser integradas de maneira eficaz no processo de formação docente para promover uma educação crítica e transformadora?”

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, baseada em extensa revisão da literatura sobre educação crítica, formação de professores e estudos de memória, utilizando como referência as leituras realizadas na disciplina de *Memórias, Identidades e Narrativas de Si*.

Ao longo deste escrito, aprofundaremos meticulosamente a maneira pela qual os princípios fundamentais de *Memórias, Identidades e Narrativas de Si* podem informar e enriquecer o processo de formação docente, proporcionando uma perspectiva única e holística para a Educação de viés crítico e transformador. Esta abordagem não apenas amplia a compreensão dessas disciplinas, mas também lança luz sobre vias práticas para uma formação docente mais reflexiva, autêntica e em consonância com as exigências da sociedade contemporânea.

Ao embarcarmos na jornada para compreender a identidade do professor, é imprescindível contextualizar essa discussão em um breve panorama histórico, conforme proposto por Sacristàn (2005). No contexto brasileiro, assim como em âmbito global, é inegável o desafio enfrentado pelos professores na Educação, refletido nas questões de prestígio e disparidade remuneratória.

A construção da identidade do professor não se configura como uma entidade estática e imutável. Bauman (2001) lança luz sobre esse processo dinâmico, evidenciando como a identidade do educador responde ativamente às transformações sociais, particularmente na sociedade pós-moderna. A busca por uma identidade, segundo, ainda, Bauman (2001), torna-se um esforço para ancorar-se diante do incessante fluxo de mudanças sociais, enfrentando a volatilidade do consumo e a construção de identidades baseadas na liberdade de escolha.

Pimenta (2012) contribui para essa compreensão, destacando que a identidade do professor é uma construção significativa no contexto histórico e social, uma edificação do sujeito no tempo e no espaço. Essa profissão, assim como outras, emerge de um contexto histórico específico, respondendo às demandas sociais e adquirindo legitimidade.

No entanto, ao nos aprofundarmos nesta exploração, não podemos negligenciar a importância das *Memórias e Narrativas de Si* na construção dessa identidade única. As memórias do educador, como ressalta Bauman (2001), não são meras reminiscências do passado; são blocos de construção que moldam ativamente a narrativa de sua identidade profissional. Essas memórias não são estáticas, mas fluidas, respondendo às mudanças sociais e à evolução da prática educacional.

A busca por uma identidade do professor, no contexto da sociedade pós-moderna, também se entrelaça com a necessidade de construir narrativas pessoais significativas. Como enfatiza Pimenta (2012), a identidade do professor é uma significação da profissão no contexto histórico e social. Isso envolve não apenas uma revisão constante de significados, tradições, teorias e práticas, mas também a criação ativa de narrativas pessoais que dão sentido à jornada educacional.

Assim, almejamos ir além das fronteiras convencionais da pesquisa educacional, guiados pelo propósito intrínseco de desvendar o intrincado entrelaçamento entre *Memórias, Identidades e Narrativas de Si* e a ambiciosa inquietação em pensar sobre “Memórias docentes na edificação de uma educação crítica e transformadora”. Este diálogo epistemológico, permeado pela perspectiva crítica cultural, propõe-se a explorar as memórias dos professores como veículos da identidade e as narrativas de suas vidas como epicentros de uma educação transformadora.

Ao fundir as lentes da Crítica Cultural com as intrincadas teias de *Memórias e Narrativas de Si*, nosso intento é desvelar não apenas os alicerces das identidades docentes, mas também as riquezas insuspeitas presentes nas experiências vividas e nas narrativas pessoais que, muitas vezes, permanecem no periférico do discurso educacional tradicional.

Neste contexto, a disciplina de *Memórias, Identidades e Narrativas de Si* surge como uma bússola orientadora, auxiliando-nos a navegar pelos mares complexos e multifacetados das vivências educacionais dos professores. Logo, entendemos que suas memórias não são meros testemunhos do passado; são alicerces vivos, entrelaçados com a trama da identidade docente, que, por sua vez, se apresenta como um campo de reflexão constante e construção ativa no cenário da educação contemporânea.

## 1. Fundamentos teóricos

<sup>2</sup>A memória é a consciência crítica que na sua ausência deixa a gente refém de qualquer discurso manipulador; ao invés de você ouvir uma mensagem e analisá-la criticamente, você a adere automaticamente com sentido afetivo, emocional, e assim temos uma manipulação de memória. Enxergar isso dói, te faz ficar crítico e encurta a tua paciência! (Ailton Krenak)<sup>2</sup>.

### 1.1. Reflexões sobre Memórias, Identidades e Narrativas de Si

Ao adentrarmos nas complexidades da memória, somos confrontados com um tecido intrincado de lembranças, esquecimentos e significados entrelaçados à nossa existência (Rossi, 2010). Nesse jogo intrincado de revelação e ocultamento, o esquecimento transcende a simples negligência do pensamento, emergindo como uma faceta intrínseca à natureza humana.

A sociedade contemporânea, ansiosa por um acesso incessante à memória, configura-se como um cenário onde informações moldam comportamentos e muitas vezes impõem o esquecimento de experiências con-

---

2. A memória como consciência crítica, por Ailton Krenak. Disponível em <linktr.ee/LABCON > Vídeo em Página do Instagram LABCON – Laboratório de Estudos Sobre o Contemporâneo/Coordenação: Marília Romero Campos. Acesso em 05/jan./2024.

sideradas inconvenientes. Essa dinâmica, conforme destacado por estudiosos, não está relacionada apenas ao passado, mas desempenha um papel crucial na construção da identidade (Candau, 2019).

A memória ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada. Isto resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final resta apenas o esquecimento (Candau, 2019, p. 16).

Candau, em sua abordagem antropológica, destaca a memória como uma reconstrução contínua do passado, mais do que uma reconstituição fiel, enfatizando-a como um “estar aqui” em constante atualização, indo além do mero conteúdo, refletindo a ação que dela decorre.

A memória, além de seu papel crucial na construção da identidade individual, revela-se uma força fundamental na formação da identidade coletiva. A incessante busca por significado no passado, conforme destacado por Nora (2013), emerge como uma das palavras-chave da consciência contemporânea.

A memória, guardiã das lembranças vividas, é o fio que entrelaça nossa identidade pessoal, social, psicológica, intelectual, religiosa e profissional. Sem ela, perdemos a noção de quem fomos e quem nos tornamos. A memória, ao recordar, revela a constituição de nossa essência, permitindo-nos relacionar com o tempo não apenas cronológico, mas com o vivido e revivido. Rememorar é experienciar diferentes tempos sociais e históricos, desenrolando, como um novelo de lã, os fatos que surgem a partir dos nós desatados, enlaça o pensar de Pereira (2014, p. 64):

A memória que faz guardar as lembranças vividas. Sem a memória, o sujeito não se assume na sua identidade, perde-se a identidade pessoal, social, psicológica, intelectual, religiosa e profissional. A memória nos lembra sobre quem fomos e quem nos tornamos. Sem a memória não se percebe a constituição de si. A memória permite ao sujeito se relacionar com o tempo, não apenas o cronológico, mas o que se vive e revive. Para rememorar é preciso experienciar diferentes tempos sociais e históricos. O homem nasce, cresce e envelhece porque vive o tempo, e para reviver o tempo é preciso rememorar-lo. Assim como um novelo de lã, a memória necessita ser desenrolada, os fatos vão surgindo a partir dos nós desatados (Pereira, p. 64).

A identidade, impulsionada pela memória, surge como uma construção dinâmica, tanto no âmbito individual quanto no coletivo. Na luta pela legitimação de narrativas e na disputa por espaços de memória, grupos e comunidades atribuem significados específicos às lembranças selecionadas, evidenciando a constante batalha pela afirmação de identidades e patrimônios culturais.

Assim, a memória transcende seu papel de mero repositório do passado, tornando-se uma força ativa na construção tanto do sujeito quanto da comunidade. A compreensão do papel da memória na construção identitária ganha relevância no contexto da formação de professores, contribuindo para a construção da identidade coletiva da comunidade escolar.

## 1.2. Narrativas de Si na Formação Educacional

A experiência formativa, tanto na formação de professores quanto na Educação crítica e transformadora, revela-se como um emaranhado intrincado de memórias individuais e coletivas, destacando a influência das narrativas de si. Halbwachs (2014), Candau (2019) e a abordagem da <sup>3</sup>biografização, com contribuições significativas de Momberger (2008), convergem para enriquecer essa jornada, fornecendo uma compreensão mais profunda das interações entre memória, identidade e práticas formativas.

Halbwachs, ao contextualizar a memória coletiva, ressoa de maneira especial na formação de professores, onde o engajamento em lembrar está intrinsecamente vinculado ao estabelecimento de comunidades afetivas. Professores e estudantes, ao compartilharem espaços de aprendizado, constroem memórias coletivas que moldam a experiência formativa. Nesse contexto, a formação de professores não é apenas a transmissão de conhecimento, mas a criação de uma narrativa coletiva que permeia as lembranças educacionais.

---

3. Ao tecer as relações entre biografia e educação, Christine Delory-Momberger, introduz os conceitos de biografização, fato biográfico, bioteca, biografemas, heterobiografia, criados a respeito do biográfico (escrita da vida) como construtora para a investigação no campo aberto pela pesquisa biográfica. Neste sentido, ela dialoga em primeiro lugar com o conceito de histórias de vida proposto pelo movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, que prefere evitar o termo autobiográfico. A opção deliberada pela noção de "histórias de vida" respondia ao propósito de ampliar os horizontes do espaço interior do EU, diversificar os processos de narração escrita e focalizar a dimensão autopoiética da narrativa, permanentemente reinvenção de si. (Momberger, Biografia e Educação - figuras do indivíduo-projeto, p. 16).

Ao contextualizar com a Educação crítica e transformadora, a abordagem da biografização, com *insights* de Momberger, adiciona camadas significativas à formação dos professores e ao desenvolvimento do espírito metamórfico nos educandos. A vida é entendida como uma narrativa em constante construção, e os educadores, ao explorarem suas próprias histórias de vida e superação, oferecem modelos inspiradores. Essas narrativas transformativas não apenas transmitem conceitos, mas também incitam a reflexão sobre a resiliência, inovação e a capacidade de transformar desafios em oportunidades.

### 1.3. Educação transformadora

No Brasil, o conceito de educação transformadora ganha mais destaque principalmente no final da década de 1990, exercendo uma influência significativa em diversas áreas, com ênfase na educação escolar, consequentemente se diversificando num desaguamento em outros espaços de saberes diversos e pluralizados.

Estudos realizados em vários países comprovam a influência da cultura da educação transformadora pensando nos diversos vieses do fazer humano no desenvolvimento social. A introdução de um fazer pedagógico de maneira crítica e transformadora na educação básica, por exemplo, representa uma quebra de paradigmas na tradição didática, uma vez que abordará o saber como consequência dos atributos do ser.

A educação protagonizada nos alicerces da crítica cultural e transformadora não é apenas um componente adicional no currículo educacional, mas sim um pilar fundamental para preparar os sujeitos para os desafios do século XXI.

No contexto atual da educação, a formação de professores vai além da simples transmissão de conhecimentos, configurando-se como um processo dinâmico que não apenas influencia a prática dos educadores, mas também molda a própria essência da educação. Nesse cenário, contribu-

tos os estudos de <sup>4</sup>letramentos oferecem uma contribuição significativa ao promoverem uma releitura dos saberes diversos experimentados e vivenciados pelos sujeitos em suas práticas múltiplas e plurais.

A Base Nacional Comum Curricular<sup>5</sup> (BNCC) ressalta a necessidade crucial de valorizar essa diversidade de saberes e vivências culturais, enriquecendo a formação docente ao fornecer conhecimentos que capacitam os educadores a compreenderem as complexas relações próprias do mundo do trabalho. Essa abordagem, permeada, também, pelos estudos de letramentos, amplia a compreensão dessas disciplinas, lançando luz sobre vias práticas para uma formação docente mais reflexiva, autêntica e alinhada às exigências da sociedade contemporânea.

Autores como Fernando Dolabela, juntamente com Santos, Souza, Dornelas, Filion, ressaltam a importância de refletir sobre a educação que transgride o tradicional e sua possível implementação nos espaços de saberes. <sup>6</sup>A *Pedagogia transformadora*, proposta por Dolabela, busca desenvolver competências individuais e coletivas, gerando valores para a comunidade, fomentando a inovação, a autonomia e a busca pela sustentabilidade.

---

4. Entendemos o letramento como sendo um fenômeno situado e irremediavelmente inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, as quais os modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder e se constituam enquanto sujeitos. (Kleiman, 1995 *apud* Santos, R.W., Messeder, S.A., p. 92-2017). A constituição de diferentes tipos de letramento está intrinsecamente ligada à inserção do indivíduo em determinadas esferas da atividade humana e, concomitantemente, na constituição do sujeito (família, escola, trabalho, igreja, etc.).

5. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

6. A pedagogia transformadora desloca o foco no processo educativo do ensino para a aprendizagem e, correlativamente, põe o acento no protagonismo do estudante, visto como "cliente", e não na atividade do professor (Biesta, 2018). A ideia é que "a situação de aprendizagem já não é assegurada na transmissão de conhecimentos por parte do professor, mas se apoia nas operações que cada jovem consegue realizar com as ferramentas de que dispõe" (Sibilia, 2012, p. 125). O sentido da aprendizagem, desse modo, está no aprendiz, que se desloca da posição de estudante que aprende algo ensinado por alguém – no caso, pelo professor – para a de "protagonista do seu próprio destino" (Dolabela; Filion, 2013, p. 136-13). Além disso, o protagonismo será alavancado pelos sonhos individuais, pois estes "implicam em pensamentos projetivos que permitem que as pessoas se tornem mais organizadas, identificando mais claramente o que precisam aprender" (Dolabela; Filion, 2013, p. 141).

### 1.3.1. Princípios da educação transformadora

Baseado em Dolabela (2003), o engajamento transformador é um processo essencialmente humano, envolvendo emoções, desejos, sonhos e a ousadia de enfrentar incertezas. A construção da identidade crítica e transformadora na sociedade é crucial, destacando valores como inovação, autonomia e sustentabilidade. A estabilidade e segurança, concebidas de maneira tradicional, precisam ser reinterpretadas, considerando a capacidade de adaptação e antecipação às mudanças.

Nesse contexto, é imprescindível considerar a disciplina de Memórias, Identidades e Narrativas de Si na formação do professor para pensar os princípios de uma educação de engajamento crítico e transformador. A proposta de trabalhar nos espaços de saberes em um mundo marcado por disparidades globais e sistemáticas de toda ordem reforça a importância de pensar na educação de iniciativa crítica como um recurso valioso na formação do professor. Abordagens conceituais, discussões e debates diversos nos olhares de estudiosos como Candau, Halbwachs, Pereira, Moreira e outros, nos enlaces de leituras diversas, provocou nesta escrita destacar a relevância de explorar os princípios de uma educação subversiva a partir de uma perspectiva *narrativa*, considerando o sujeito que se constrói, seu “eu” baseado em sua biografização e suas narrativas pessoais.

A visão de metamorfose não se limita apenas a realizar ações, mas também “a ser”, sublinhando a importância de uma educação transformacionista de alta qualidade, que trabalhe aspectos como avaliação de audácias em todos os aspectos de produção humana. A cultura transformadora, por sua vez, proporciona níveis elevados de realização pessoal, integrando trabalho e prazer. Esses conceitos se entrelaçam com as discussões sobre a construção e desconstrução do sujeito, permeadas pelas reflexões e diálogos enriquecedores ocorridos nas interações formativas do *eu* acadêmico, do *eu* profissional e do *eu* ser humano nas suas diversidades e pluralidades.

### 1.3.2. Identidade transformadora na formação docente

A identidade transformadora desempenha um papel crucial na formação docente, transcendendo a simples transmissão de conhecimento. Considerando as contribuições de Halbwachs, Candau e Momberger, a formação de professores torna-se uma jornada permeada por narrativas individuais e coletivas.

A identidade da crítica e de transformação, cultivada desde a mais tenra idade, instiga os educadores a adotarem posturas inovadoras e proativas em suas práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade entre a Educação crítica e transformadora e a formação de professores fortalece-se à medida que a *identidade crítica* é construída.

A compreensão de que a vida é uma narrativa em constante construção incentiva os educadores a explorarem suas próprias histórias como fonte de inspiração e inovação. A identidade crítica não apenas prepara os professores para os desafios do ambiente educacional, mas também os capacita a inspirarem uma mentalidade criativa e transformadora nos estudantes. Nessa linha de pensar, baseado em Momberger (2008):

A prática das histórias de vida em formação, repousa sobre a ideia da apropriação de sua história pelo indivíduo que faz a narrativa de sua vida. É nesse quadro de autoformação que o procedimento das histórias de vida foi definido por Gaston Pineau (1983, p. 117), segunda uma fórmula sempre retomada, como processo de apropriação de seu poder de formação. Um aspecto essencial do procedimento integrativo da formação pelas histórias de vida reside no reconhecimento, ao lado dos saberes formais e externo ao sujeito aos quais visa a instituição escolar e universitária, dos saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional (Momberger, p. 94-95, 2008).

---

7. A construção da identidade crítica pode ser compreendida como um processo dinâmico e reflexivo, influenciado por diversas perspectivas acadêmicas. Momberger (2008), Dolabela (2008), Filion (1999), Dornelas (2019), e outros autores destacam a importância de elementos como memórias, reflexão sobre experiências passadas, e narrativas pessoais na formação de professores e na promoção da mentalidade empreendedora. Assim, a identidade crítica não se limita a uma simples definição, mas pode ser entendida como a amálgama das experiências individuais, reflexões sobre a própria prática pedagógica e o compartilhamento autêntico de histórias pessoais. Ela se manifesta quando os educadores reconhecem como suas memórias moldam suas abordagens pedagógicas, refletem sobre sua identidade profissional à luz dos princípios críticos e transformadores e incorporam narrativas pessoais como uma ferramenta pedagógica para inspirar os estudantes. Portanto, a identidade crítica na formação de professores é uma interseção entre a bagagem individual do educador, suas experiências passadas e a adoção de uma mentalidade metamórfica. Ela se traduz na capacidade de enfrentar desafios com ousadia, inovação e resiliência, não apenas transmitindo conhecimento, mas também promovendo atitudes inovadoras nos alunos.

A construção da identidade crítica na formação de professores integra-se harmoniosamente aos conceitos discutidos anteriormente. A memória coletiva, a interação social e a reflexão sobre experiências passadas convergem para moldar uma identidade que transcende as fronteiras tradicionais da educação.

A identidade crítica na formação de professores é um convite à inovação, à busca por soluções e à construção de narrativas educacionais que inspirem uma sociedade dinâmica e inovadora.

## **2. Integração de elementos na formação docente**

### **2.1. Diálogo entre memórias e educação crítica**

A interseção entre memórias e educação crítica revela-se como um terreno fértil para transformações significativas na formação de professores. A incorporação de memórias na formação docente não apenas enriquece a prática educacional, mas estabelece um vínculo essencial entre a história pessoal do educador e o desenvolvimento de uma mentalidade inovadora e crítica (Mombberger, 2008).

Nesse contexto, recordar é transcender, como expresso por Pereira (2014):

Nos percursos da vida, as pessoas se inscrevem num passado guardado na memória, vivendo o presente materializado em cenas que se esvaem e são armazenadas para serem memorizadas e narradas no futuro. Se o tempo devora o sujeito a cada segundo, então a consciência no tempo presente promove atualizações como o tempo passado possibilitando, inclusive, fazer arranjos e ajustes. O passado é relembrado, não para mudar o já construído, mas para dar outro significado à vida presente (Pereira, 2014, p. 65).

Esta abordagem proporciona uma base sólida para a transmissão não apenas de conhecimento, mas também da atitude transformadora com os estudantes. Ao reconhecer que as memórias não são apenas registros do passado, mas elementos ativos na construção do presente e do futuro, a educação crítica e transformadora pode se valer desse potencial disruptivo. Assim como a consciência no tempo presente permite ajustes e arranjos, a reflexão sobre as memórias pode inspirar ajustes na abordagem educacional, promovendo uma mentalidade subversiva entre os estudan-

tes. A interseção entre memórias e educação crítica e transformadora não só enriquece a prática docente, mas também fornece um terreno fértil para cultivar uma nova geração de sujeitos capazes de dar significado à vida presente enquanto constroem o caminho para o futuro.

## **2.2. Integrando memórias na formação docente**

A reflexão sobre experiências passadas emerge como uma ferramenta transformadora na formação de professores. Momberger (2008) destaca que essa prática não apenas enriquece a prática docente, mas também estabelece um elo vital entre a história pessoal do educador e a formação de uma mentalidade crítica.

Ao resgatar e analisar memórias, os professores se tornam mais conscientes de como suas próprias experiências moldam suas abordagens pedagógicas, proporcionando uma base sólida para transmitir não apenas conhecimento, mas também a atitude inovadora aos aprendentes.

O papel das memórias como facilitadoras do pensamento empreendedor ganha destaque ao considerar a obra de Santos (2011) e Souza (2006). Incorporar experiências passadas no processo educacional demonstra aos estudantes que desafios e falhas são oportunidades valiosas de aprendizado e crescimento.

Ao explorar memórias como elementos facilitadores, a educação de engajamento crítico de transformação transcende a mera transmissão de conhecimento, tornando-se uma jornada de descoberta e aplicação prática. Ao invés de focar apenas nos sucessos, as memórias ensinam que a resiliência, a criatividade e a adaptabilidade são cruciais para enfrentar os desafios de um mundo metamórfico.

## **2.3. Identidades e a construção da mentalidade crítica**

A reflexão sobre a identidade profissional, segundo Dolabela (2003) e Fillion (1999), emerge como um aspecto crucial na construção da mentalidade crítica. Ao encorajar educadores a explorarem e compreenderem sua própria identidade, cria-se uma base sólida para uma abordagem proativa e inovadora no ambiente educacional.

Essa reflexão não apenas impacta o modo como os educadores abordam o campo de criatividade pedagógica, mas também serve como um exemplo inspirador para os aprendizes. A consciência da própria identidade profissional torna-se um catalisador para a promoção de uma cultura de criticidade e de transformação nos espaços de saberes.

A reflexão sobre a identidade, segundo Dolabela (2008) e Filion (1999), emerge como um aspecto crucial na construção da mentalidade crítica. Ao encorajar educadores a explorarem e compreenderem sua própria identidade, cria-se uma base sólida para uma abordagem proativa e inovadora no ambiente educacional.

Essa reflexão não apenas impacta o modo como os educadores abordam o fazer pedagógico, mas também serve como um exemplo inspirador para os estudantes. A consciência, exemplo, da própria identidade profissional torna-se um catalisador para a promoção de uma cultura da transformação e da crítica nas salas de aula.

### 2.3.1. Identidades críticas docentes

O desenvolvimento de identidades críticas em educadores, conforme Santos (2011) e Souza (2006), é uma jornada contínua e dinâmica. A integração desse desenvolvimento desde a educação básica destaca a importância de cultivar identidades empreendedoras desde cedo.

A exploração das memórias individuais torna-se uma estratégia valiosa para desenvolver a consciência da importância da identidade na promoção do campo crítico. Essa abordagem envolve o reconhecimento das próprias habilidades, valores e crenças como elementos fundamentais na construção de uma mentalidade inovadora e metamórfica.

---

8. A construção da identidade profissional em um mundo caracterizado por constantes mutações nos diversos campos do fazer humano, envolvendo emoções, desejos, sonhos e a ousadia de enfrentar incertezas, é crucial no processo transformador, conforme abordado por Dolabela (2003). Esta perspectiva dialoga de maneira significativa com a disciplina de "Memórias, Identidades e Narrativas de Si", proporcionando uma abordagem única na formação de professores. Momberger, Filion e Dornelas, ao explorar aspectos fundamentais do campo crítico e de transformação educacional em um cenário global em constante transformação, também oferecem *insights* valiosos, enriquecendo a compreensão da identidade crítica no contexto da identidade profissional. Essa interação entre identidade crítica, memórias e narrativas de si amplia a compreensão do processo formativo, abrindo espaço para uma educação mais reflexiva e alinhada às demandas contemporâneas (*Grifo do autor Santos*).

### 2.3.2. Narrativas de Si como ferramenta pedagógica

As narrativas de si desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, sendo uma ferramenta pedagógica poderosa. Dornelas (2019) e Filion (1999) destacam que as histórias pessoais dos educadores, quando compartilhadas autenticamente, podem inspirar os estudantes a desenvolverem sua própria mentalidade criativa, crítica e transgressora.

Ao incorporar memórias nas narrativas pessoais, oferece-se um contexto real e significativo, facilitando a compreensão dos princípios críticos e inovadores e estimulando a aplicação prática desses conceitos.

As narrativas de si desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, sendo uma ferramenta pedagógica poderosa. Baseado no olhar de Pereira (2016), em trechos de um exame e sua contribuição, alude que:

°Os humanos se constroem a partir dessa capacidade de fabular as próprias histórias, narrando-as e refletindo as aprendizagens construídas ao longo da vida. Assim, cada um vai tecendo sua história e se constituindo simbolicamente. Ao contar histórias de vida a pessoa se metaforiza e se recria por intermédio das lembranças e imagens que vão se formando do “eu” e das experiências vividas nos diversos contextos e situações (Pereira, 2016).

Ao incorporar memórias nas narrativas pessoais, oferece-se um contexto real e significativo, facilitando a compreensão dos princípios inovadores e estimulando a aplicação prática desses conceitos.

### 2.3.3. Narrativas de Si na educação crítica

A integração de narrativas de si na educação crítica promove uma conexão mais profunda entre os educadores e os educandos. Dolabela (2003) e Souza (2006) destacam que a autenticidade das histórias pessoais dos educadores contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e inspirador.

---

9. PEREIRA, Áurea da Silva. As cartas como dispositivo biográfico: Aprendizagens e Empoderamento. In: Elizeu Clementino de Souza; Zeila de Brito, Fabri Demartini; Marlene Gonçalves. (Org.). Gênero, diversidade e resistência: escritas de si e experiências de empoderamento. 1ed. Curitiba – Paraná: CRV, 2016, v. 06, p. 103-121.

Ao incorporar memórias significativas nas narrativas, cria-se um espaço onde os estudantes podem relacionar-se emocionalmente com os conceitos críticos, transformadores e inovadores, tornando o aprendizado mais envolvente e duradouro. Essa abordagem não apenas educa, mas também motiva os aprendizes a explorarem e desenvolverem suas próprias narrativas de atitudes criativas e críticas ao longo de suas jornadas educacionais.

### **Considerações finais**

Ao finalizar este estudo, é imprescindível refletir sobre a profundidade e a amplitude das interações entre memórias, identidades e educação crítica na formação docente. Ao longo deste artigo, exploramos minuciosamente como esses elementos se entrelaçam e influenciam a prática pedagógica, oferecendo uma visão mais abrangente e sofisticada da educação contemporânea.

Em resposta à questão central que norteou esta pesquisa, podemos afirmar que a reflexão sobre as memórias e identidades é uma âncora fundamental para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente crítica e transformadora. Ao reconhecer e valorizar as experiências passadas, tanto individuais quanto coletivas, capacitamos os educadores a adotarem uma abordagem mais consciente e inovadora em sua prática pedagógica.

Nosso objetivo geral era explorar como esses elementos podem influenciar a formação docente, e ao longo do estudo, pudemos constatar que eles desempenham um papel crucial nesse processo. Ao integrar memórias e identidades na formação de professores, estamos capacitando-os a se tornarem agentes de mudança não apenas em suas próprias jornadas educacionais, mas também na vida de seus estudantes.

Além disso, nossos objetivos específicos foram plenamente alcançados ao analisar a complexa relação entre memórias e identidades na formação docente, investigar o profundo impacto da educação crítica na prática pedagógica e explorar estratégias inovadoras para integrar esses elementos na formação de professores. Ao fazermos isso, pudemos oferecer *insights* valiosos sobre como os educadores podem desenvolver uma mentalidade crítica e transformadora em si e em seus aprendizes.

As recomendações que emergem deste estudo e artigo são de suma importância para a educação contemporânea. Apontamos para a necessidade premente de reconhecer e valorizar as histórias individuais e coletivas na prática educacional. Ao incorporar memórias, identidades e educação crítica na formação de professores, podemos criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, reflexivo e empoderador, preparando os estudantes não apenas para os desafios do século XXI, mas também para se tornarem cidadãos críticos e transformadores em suas comunidades.

Em suma, este estudo ressalta a importância de uma abordagem holística e integrada na formação docente. Ao reconhecermos o poder das memórias e identidades na construção do conhecimento e da identidade profissional, estamos pavimentando o caminho para uma educação verdadeiramente significativa e impactante. Que este artigo sirva como um farol, iluminando o caminho para uma educação mais humana, crítica e transformadora em todo o mundo.

## Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BIESTA, Gert. *O Dever de Resistir: Sobre Escolas, Professores e Sociedade*. Educação Revista Quadrimestral. Porto Alegre, V. 41, N.01, p. 21-29, jan. – abril, 2018.
- BNCC – *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: [http://Portal.Mec.Gov.Br/Index.Php?Option=Com\\_Docman&View=Download&Alias=79601-Anexo-Texto-Bncc-Reexportado-Pdf-2&Category\\_Slug=Dezembro-2017-Pdf&Itemid=30192](http://Portal.Mec.Gov.Br/Index.Php?Option=Com_Docman&View=Download&Alias=79601-Anexo-Texto-Bncc-Reexportado-Pdf-2&Category_Slug=Dezembro-2017-Pdf&Itemid=30192). Acesso: 28 de jan. 2024.
- CANDAUI, Joël. *Memória e Identidade*. 1. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.
- Cortez, 2012. 301 P. Das Ideias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: Figuras do Indivíduo-Projeto*. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DOLABELA, F. *Oficina do Empreendedor: A Metodologia de Ensino que Ajuda a Transformar Conhecimento em Riqueza*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- DOLABELA, F. *Pedagogia Empreendedora*. São Paulo: Cultura, 2003a.
- DOLABELA, F.; FILION, Louis Jacques. *Fazendo Revolução no Brasil: A Introdução da Pedagogia Empreendedora nos Estágios Iniciais da Educação*. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas, V. 3, N. 2. São Paulo, p. 134-181, set./dez. 2013.

- DORNELAS, J. C. A. *Empreendedorismo: Transformando Ideias em Negócios*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2019
- FILION, L. J. *Empreendedorismo: Empreendedores e Proprietários Gerentes e Pequenos Negócios*. Revista de Administração de Empresas da Universidade de São Paulo. São Paulo, V. 34, P. 05-28, abril/jun. 1999.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª Ed. São Paulo: Elsevier, Ed. Campus, 2014.
- NORA, P. *Entre Memória e História: A Problemática dos Lugares*. Tradução. São Paulo: Centauro, 2013.
- PINEAU, Gaston; MICHÈLE, Marie. *Produire Sa Vie: Autoformation et Autobiographie*. Paris: Saint Martin, 1983.
- PEREIRA, Áurea Da Silva. *As Cartas Como Dispositivo Biográfico: Aprendizagens e Empoderamento*. In: Elizeu Clementino De Souza; Zeila De Brito Fabri Demartini; Marlene Gonçalves. (Org.). *Gênero, Diversidade E Resistência: Escritas de Si e Experiências de Empoderamento*. 1ª Ed. Curitiba - Paraná: CRV, 2016, V. 06, p. 103-121.
- PEREIRA, Áurea Da Silva. *Tempo de Plantar, Tempo de Colher: Mulheres Idosas, Saberes de Si e Aprendizagens de Letramento em Saquinho*. / Áurea Da Silva Pereira. -Salvador, 2014.196f.; Il.
- PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente: Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência*. Primeira Edição. São Paulo: Cortez, 2012, 301p.
- ROSSI, Paolo. *O Passado, A Memória, O Esquecimento: Seis Ensaios Sobre a História das Ideias*. São Paulo. Editora UNESP, 2010.
- SACRISTÁN, José. G. *O Aluno Como Invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, Cosme B. dos. *Letramento e Senso Comum: A Popularização da Linguística na Formação do Professor*. Campinas, SP: Mercado De Letras, 2011.
- SANTOS, Raimundo Washington dos; CRUZ, Maria Berenice da (Org.). *Direitos Linguísticos e Outras Narrativas de Direitos Negados*. 1ª. Ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2022. E-Book (PDF). ISBN 978-85-8413-302-41.
- SANTOS, Raimundo Washington dos; MESSEDER, Suely Aldir. *Educação Profissional: Trabalho, Letramento e Políticas Públicas Formativas / Iêda Rodrigues Da Silva Balogh... [et al.]*, Organizadores. – Salvador: EDUFBA, 2017. 197 P. : Il. (P. 92,2017).
- SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: A Escola em Tempos de Dispersão*. Trad. Vera Ribeiro. Rio De Janeiro: Contraponto, 2012.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. *Memória Educativa: Narrativas de Formação-Recortes de um Eu em Crescimento e Partilha*. In: O Conhecimento de Si: Estágio e Narrativas de Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- KHOURY, Yara. *Projeto História*. São Paulo, n.10, p. 7-28, dez. 1993.

## LETRAMENTO DIGITAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Rita de Cássia Leitão Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo traz reflexões sobre letramento digital e sua importância na escola da contemporaneidade para o estudante de escola pública atuar em uma sociedade cada vez mais conectada digitalmente. Apresenta no âmbito do ensino de Arte Visual o uso de tecnologia digital que possibilita ao estudante ampliar suas conexões de leitura de mundo. Para o embasamento teórico recorreu-se aos autores, Barbosa (1998, 2005), Duarte Jr. (2010), Freire (1989, 1992), Kleiman (1995, 2005), Soares (2009) e Xavier (2007), além de documentos oficiais referentes a Educação e a Tecnologia de Informação e Comunicação. O objetivo é refletir sobre a importância do Letramento Digital e como resultado considera-se que a desigualdade social pós-pandemia, revela a necessidade de dotar as escolas públicas de infraestrutura com equipamentos digitais frente aos desafios em um mundo conectado.

**Palavras-chave:** Letramento Digital. Educação. Arte/Educação.

## DIGITAL LITERACY IN BASIC EDUCATION: PATHS AND DETOURS

**Abstract:** This article reflects on digital literacy and its importance in contemporary schools for public school students to act in an increasingly digitally connected society. In the context of Visual Art teaching, it presents the use of digital technology that enables students to broaden their world-reading connections. For the theoretical basis, the authors Barbosa (1998, 2005), Duarte Jr. (2010), Freire (1989, 1992), Kleiman (1995, 2005), Soares (2009) and Xavier (2007) were used, as well as official documents referring to Education and Information and Communication Technology. The aim is to reflect on the importance of Digital Literacy and as a result it is considered that post-pandemic social inequality reveals the need to provide public schools with infrastructure with digital equipment in the face of challenges in a connected world.

**Keywords:** Digital Literacy. Education. Art/Education.

---

1. Mestra em Estudos de Linguagens (PPGEL), Linha de Pesquisa 1 - Leitura, Literatura e Identidades, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

## Introdução

Comumente ouvimos que os atuais estudantes da educação básica, já nasceram em um mundo digital e, sendo assim, dominam essas tecnologias. Em tese, vemos que, realmente, os jovens possuem habilidade e facilidade para tal uso. Porém, no universo escolar, essa habilidade não parece tão evidente, visto que existem inúmeras situações práticas que fazem com que os jovens não se mostrem naturalmente capacitados para responderem, produtivamente, as mesmas realidades em que estão conectados todo o tempo.

Além da distância entre uso cotidiano das tecnologias e a aplicabilidade produtiva no ambiente escolarizado, outra questão a se considerar é a desigualdade social. Esta condição impede que a conectividade alcance a todos, e, dessa forma, na questão educacional, o processo do uso da tecnologia digital entre os estudantes torna-se ainda mais difícil. Existem ações voltadas para que as tecnologias de informação e comunicação sejam integradas às práticas pedagógicas, mas é um processo muito lento, ainda que a pandemia da COVID-19 tenha acelerado essa necessidade de conexão à *internet* para todos e seu uso sistemático nas escolas.

De acordo com a UNESCO, em documento que aborda e analisa as políticas de educação à distância na América Latina no contexto da pandemia de COVID-19, a conclusão foi a de que a importância das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), tornou-se fundamental como potencial para os processos de ensino e aprendizagem. Com o uso das tecnologias para o andamento do processo escolar criou-se melhores condições para avançar e evoluir na prática diária no contexto escolar (UNESCO, 2021).

Diante desse contexto, esse documento, UNESCO (2001, p. 56-58) fez cinco recomendações:

1. Aprofundar as políticas públicas de TIC na educação;
2. Melhorar a conectividade e infraestrutura do país e do sistema educacional em particular;
3. Criar, manter e fomentar o uso de plataformas e recursos digitais;
4. Promover o apoio e a formação docente no uso educacional das TIC;
5. Envolver outros atores no uso educacional das TIC;

O uso e apropriação efetivamente do meio digital, já deveria ser realidade nas escolas públicas, visto que, a virada do século XXI trouxe a novidade das ferramentas tecnológicas, o computador e a *internet*. Essa tecnologia digital ao avançar, incitou uma intensa renovação cultural, culminando em outras formas de perceber o mundo, outras formas de linguagem, modificando a interação entre as pessoas e com o meio em que vivemos.

Como citado anteriormente, a pandemia reforçou a necessidade do uso da tecnologia digital. A escola pública no Brasil vivia, antes do período pandêmico COVID-19 (2020 a 2022), uma realidade precária, tanto de acesso à *internet* quanto as demais tecnologias digitais comumente utilizadas hoje em dia. A necessidade de implementar políticas públicas no quesito da inclusão digital sempre esteve nos debates em prol de uma educação de qualidade.

Por experiência, vivencio em sala de aula, uma grande dificuldade por parte dos estudantes com o uso dos meios digitais, são poucos que possuem aparelho em casa ou aparelho celular que utilize na escola e que esteja com *internet*, na escola também é precário a distribuição de *internet* para os alunos. Os poucos que possuem aparelhos e estão sempre conectados à rede, a utilizam tão somente para acessar rede social ou para acessar algum jogo eletrônico, a exemplo do *Free Fire*<sup>2</sup>, de grande popularidade entre os adolescentes. Em minhas turmas de ensino fundamental II, há uma predominância de jovens oriundos de famílias de baixa renda.

Sobre ter acesso a *internet* no Brasil, a pesquisa TIC Domicílios, que tem o objetivo de mapear o acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do Brasil e suas formas de uso por indivíduos em idade superior a 10 anos, na edição de 2022, sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2022<sup>3</sup>, indica que 38,5% dos alunos não possuem computador em casa; 39,6% dos alunos não possuem computador com acesso à *internet*, além de mostrar também que 94% das

---

2. É um *game* do gênero Battle Royale (junção de elementos de exploração e sobrevivência), que pode ser baixado gratuitamente em dispositivos Android e IOS. É o jogo mais popular em lojas de apps. Seu título surge do termo militar americano "free fire" (fogo livre) que designa uma área onde os soldados têm permissão para atirar em qualquer pessoa. Por não ser necessário um dispositivo de última geração tecnológica para ser jogado, é que esse *game* faz tanto sucesso entre os usuários/ adolescentes com poucos recursos digitais. Fonte: [techtudo.com.br/listas/2019](http://techtudo.com.br/listas/2019). Acesso em: 02/03/2024.

3. Fonte: [data.ceticbr/cetic/explore/?pesquisa-id=1](http://data.ceticbr/cetic/explore/?pesquisa-id=1). Acesso em 01/03/2024.

escolas possuem internet, porém, pouco mais da metade, 58%, têm equipamento como computadores, *notebook*, *desktop* e *tablet* e conexão à rede para uso dos alunos. Isso evidencia a falta de estrutura material, tecnológica e de conectividade de muitas famílias, a exemplo dos estudantes que fazem parte da minha realidade escolar. Assim, as atividades escolares no ensino formal, se tornaram mais difíceis de acontecer, levando esses estudantes à exclusão digital, em nossa sociedade cada vez mais envolvida em um mundo de plataformas digitais.

Percebemos que, ainda que a pandemia exigisse um avanço no uso da tecnologia digital, o que os poderes públicos fizeram para que a realidade fosse diferente foi muito abaixo do esperado. Levando em consideração que o Brasil vivia um governo de extrema direita, o resultado foi catastrófico para as escolas públicas, afetando a grande parcela da população pobre e periférica, acentuando as desigualdades sociais. Passados os maiores sucessos durante a pandemia, em 2023 foi aprovada a Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro, que institui a Política Nacional de Educação Digital<sup>4</sup>, cujo objetivo é potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

Frente ao exposto, os desafios na educação seguem com seus altos e baixos, levando a escola a exercer o seu papel social de maneira mais efetiva e, conseqüentemente, estes desafios incitam os docentes a buscarem estratégias para amenizar e pensar possíveis soluções que possam reverter os prejuízos aumentados de forma significativa a partir da pandemia da COVID-19, mantendo uma postura crítica frente às políticas públicas implementadas.

Nesta demanda, a educação tem como desafio preparar os sujeitos educandos para interagir em um mundo hiperconectado, intermediado pelas tecnologias digitais fundamentais na atual sociedade. Além do mais, o processo educativo deve pensar a respeito da questão da formação integral do sujeito, fortalecendo sua cidadania cultural de forma a fazer com que seja um cidadão que possa conviver e respeitar as diversidades culturais no meio em que vive. Diante deste contexto, este texto traz reflexões

---

4. Fonte: [planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato2023-2026/lei/11533.htm](http://planalto.gov.br/civil_03/_ato2023-2026/lei/11533.htm). Acesso em: 01/03/2024.

acerca do letramento digital no âmbito do ensino de Arte Visual em uma educação intercultural a partir de uma pesquisa bibliográfica de caráter teórico, compreendendo que os processos de educação com o uso de tecnologia digital, podem ser opções interessantes para criar propostas apropriadas para a realidade atual.

A escola da contemporaneidade deve se preocupar em garantir o direito a discutir a diversidade, o direito de discutir a cidadania, produzir sentido e problematizar as formações discursivas.

### **A escola e os letramentos**

A contemporaneidade traz a flexibilidade de novos modos de ser e significar, evidencia a necessidade do respeito ao outro, à cultura do outro, como garantia para que o sujeito educando consiga se inserir nos novos modos de fazer sentido. Sob essa ótica, a recomposição das práticas escolares, tem na pedagogia dos múltiplos letramentos – que surge ressignificando práticas interdisciplinares em sala de aula – expectativas de sucesso para a formação cidadã do estudante. Esta pedagogia surge como estratégia pedagógica de muita relevância. Como referência nos estudos sobre letramentos, temos Ângela Kleiman, cuja obra *Os significados do letramento* (1995), traz este conceito como, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19).

Em outro estudo, esta autora refere letramento como “conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (Kleiman, 2005, p. 21). A autora Magda Soares, outra referência no assunto, diz que: “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18). Dessa forma, compreendemos que, nesta perspectiva do letramento, saber ler, escrever ou contar de forma descontextualizada, não basta. Há que se destacar o uso de habilidades linguísticas e noções escolares que ligam os educandos a práticas sociais na realidade (Soares, 2009).

Assim, uma prática escolar baseada em letramento apontando questões que indiquem a realidade social, política e econômica brasileira, as quais exigem que o sujeito assuma uma posição em seu lugar de atuação, em que a linguagem, em um sentido amplo, vista em relação aos seus usos sociais, tem importante tarefa. Nesse sentido, Kleiman, tratará de letramentos, no plural, que, além das capacidades em leitura e escrita, podem ser entendidos melhor como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (Kleiman, 1995, p. 11).

Entende-se que uma pessoa letrada, de forma plena, é aquela que desenvolveu a capacidade de ver além, de perceber os limites dos códigos, de relacionar informações fora dos textos escritos ou falados e conectá-los à sua realidade social, histórica e política. Além do entendimento sobre as práticas sociais, esses letramentos, a modernidade torna-os mais precisos. Com a presença das tecnologias digitais cada vez maior e mais rápida em todos os espaços, surge mais uma que é o letramento digital. Este, por natureza, é de fundamental importância para a inclusão digital dos sujeitos nessa sociedade em rede.

Existe a possibilidade de pessoas que, ainda que tenham um bom nível de letramento, ou seja, alguém que domina a leitura e a escrita, não é capaz de dominar o básico da tecnologia digital. Ter dificuldade em operar um computador e suas interfaces com a *internet*. Esta pessoa é considerada um analfabeto digital. Às vezes esse diálogo é comum entre nós professores, muitos não possuem habilidades com a tecnologia digital.

O letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (Xavier, 2007, p. 135).

Portanto, no letramento digital, um novo processo de aprendizagem, dinâmico e participativo está presente nas propostas pedagógicas dos componentes curriculares. Seja no processo durante o tempo do aluno

na escola, ou em casa, sendo que nesse caso, o estudante, na condição de estar conectado, não precisa estar preso a figura do professor, utilizando assim, sozinho, uma forte ferramenta pedagógica. Em busca de acompanhar e orientar os estudantes no uso desta ferramenta, nós professores devemos ressignificar nossa prática pedagógica, passando a pesquisar, articular o saber, sugerir e motivar esses jovens.

A busca por despertar nos estudantes o interesse pelo uso de equipamentos digitais é constante, mas o professor sozinho não consegue resolver todos os problemas, advindos da falta de acesso à tecnologia digital por parte da maioria dos estudantes de escolas públicas. É necessário que a escola, e daí uma gestão participativa e compromissada com a educação de qualidade, seja contemplada com políticas públicas que viabilizem a aquisição de equipamentos para uso dos alunos e professores.

O estudante atual precisa se apropriar dos conhecimentos sobre o uso de equipamentos digitais e se desenvolver de forma competente, dominando seu uso e dominando a “navegação” na *internet*. Isso lhe dará maneiras de reelaborar seu dia a dia e assim criar práticas sociais de uso da linguagem verbal e não-verbal. Esse letramento demandará desse estudante que ele perceba, entenda e assuma outras formas de fazer atividades com leitura e escrita, que demandam abordagens pedagógicas distintas, sob vários aspectos como: a rapidez para aprender determinado assunto e também de compartilhar o assunto em questão conscientemente; pesquisar na rede aprendendo a verificar a veracidade da informação desejada.

A velocidade das informações no mundo atual, as mudanças proporcionadas pela evolução da tecnologia, nos acende um alerta e nos remete ao pensamento de Paulo Freire, quando ele se referiu ao sujeito no mundo. Em uma de suas diversas falas, ele nos diz “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Ele indica a relação que existe entre o contexto e o texto. Para o autor, “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1989, p. 9).

A escola da contemporaneidade nos mostra que é preciso fazer com que os sujeitos estudantes percebam necessário, hoje, ser um cidadão do mundo e que para isso, além de ser preciso ler e escrever, é preciso ser

letrado digital. Em seu tempo, Paulo Freire acompanhou o uso de recursos tecnológicos na educação. Ao estudá-lo, observei que ele usava ferramentas tecnológicas com rigor metodológico. Apresentava-se usando projetor de *slides*, televisão, máquina fotográfica, rádio, gravador e admitiu muita curiosidade contemplando o computador. Sobre a tecnologia ele referia: “O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonizá-la, nem, de outro, divinizá-la” (Freire, 1992, p. 68).

Assim Freire em suas ideias sobre tecnologia, nos alertava para sermos curiosos, questionadores e problematizadores, independente de nossa atuação profissional. Ele sinalizava a necessidade de compreender e dominar as tecnologias, bem como contextualizá-las nos diversos setores da sociedade e de forma específica, no espaço escolar.

### **Letramento digital na educação: o olhar através do componente Arte Visual**

Na sociedade marcada pela utilização de tecnologias com acesso à *internet*, em grande maioria *internet* móvel, existem novas maneiras do sujeito se relacionar com o mundo, conseqüentemente novas formas de ler, de escrever, de se expressar e de aprender. É nessa e para essa sociedade dinâmica, que a escola deve estar pronta, ou em preparação, para atuar no processo educativo. Nesse contexto, percebemos a necessidade do letramento digital dos alunos, pois, assim, este estudante deve ser capacitado a se ver em um mundo real, mas também em um mundo virtual, com suas diversas manifestações culturais e assim se apropriar de saberes e fazeres através do uso das tecnologias.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, traz como uma das competências gerais da Educação Básica: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pes-

soal e coletiva” (BRASIL, 2017, p. 9). O uso das TIC em sala de aula, enriquece as metodologias de ensino, fazendo com que o ambiente da sala de aula se torne um espaço interessante para os estudantes em qualquer componente curricular. Aqui de forma específica, este texto aborda reflexões referentes ao letramento digital e o uso de tecnologia no âmbito do componente curricular Arte Visual. O estudo da Arte<sup>5</sup> é elemento curricular necessário para a apreensão de saberes estéticos em uma perspectiva teórico-prática, tendo as linguagens artísticas (Arte Visual, Dança, Música e Artes Cênicas), como articuladoras desses saberes.

A linguagem artística, componente curricular do trabalho do docente, pode propiciar ao estudante acessar um amplo universo cultural, bem como incentivá-lo a refletir e experimentar guiados pela apreciação, análise e produção artística, ocorrendo assim a Proposta Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, professora, pesquisadora, referência no ensino de Arte/educação no Brasil. “A Proposta Triangular designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização” (Barbosa, 1998, p. 37). A professora, entre 1987 e 1993 em seus estudos no Museu de Arte Contemporânea da USP<sup>6</sup>, de forma sistematizada, apresentou um dos primeiros programas educativos em Arte, que é a base do ensino e experiência em arte e consiste em uma proposta com três eixos de aprendizagem, sem ordem estabelecida: apreciar, contextualizar, fazer. A Proposta Triangular se adequa a qualquer atividade em qualquer linguagem artística. No decorrer dos anos e dos estudos de Ana Mae Barbosa, seu procedimento foi potencializado com o uso de dispositivos tecnológicos, a exemplo do uso de projetores de imagens e vídeos, experiências estas feitas pela própria professora, nas aulas no MAC-USP.

A tecnologia digital como instrumento de mediação cultural juntamente com a potência da aula de Arte, é uma grande aliada para ajudar ao estudante a perceber o mundo ao seu redor, fazendo conexões com a literatura, a cultura e seus desdobramentos, ampliando o seu conhecimento de mundo e desenvolvendo seu senso crítico, frente as demandas da sociedade

---

5. Grafa-se Arte ao referir o componente curricular, nos demais grafa-se arte.

6. Vale ressaltar que esse programa aconteceu em período que Paulo Freire era Secretário de Educação em São Paulo (1989–1991) e Ana Mae influenciada por sua teoria, desenvolveu seus estudos a partir da importância da leitura conforme Freire preconizava.

tão diversa. Durante o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da Proposta Triangular, é importante que os aprendizes vivenciem experiências significativas para que assim percebam e sintam o prazer da Arte e dessa forma, possam fortalecer a habilidade de compreender, conceber e fruir arte.

Nessa perspectiva, a potência do ensino de Arte, em conjunto com uma proposta pedagógica interdisciplinar e intercultural, pode contribuir significativamente na formação cidadã do sujeito educando. As artes e a cultura, unidas à educação, funcionam como complemento às diversas formas de desenvolvimento das aprendizagens e do conhecimento. Parte-se da constatação de que a contemporaneidade requer um maior engajamento no sentido de ressignificar as práticas educativas e os espaços na escola, é imperativo a prática interdisciplinar. De acordo com Ana Mae Barbosa, referência em Arte/Educação no Brasil, “a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (Barbosa, 2005, p. 99).

Ainda segundo Barbosa, “A interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade e a interculturalidade, a condição política da democracia. A aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais” (Barbosa, 2005, p. 11). Assim, a presença das tecnologias digitais nas aulas de Arte pode propiciar uma educação significativa.

A pandemia apressou a necessidade do uso das tecnologias na educação, se observarmos nas recomendações da UNESCO, percebemos que se trata de algo que acreditamos que já aconteça em vários sistemas de governo e de educação, mas a falta de infraestrutura tecnológica ameaça o bom desempenho de um trabalho positivo com tecnologia digital na educação.

Deve-se ter um cuidado com o uso das tecnologias para não ser algo sem nenhuma eficiência ou prejudicial. Torna-se prejudicial no momento que os estudantes utilizam os dispositivos (computador, *tablet*, celular) como meio de entretenimento e não com objetivo de aprendizado, ocasionando a distração da aula. O docente deve ter a noção de orientação, aproveitando estas ferramentas para o objetivo da aula, alinhando seus recursos ao planejamento pedagógico.

Uma aula de Arte Visual com o uso de um projetor, com o propósito de fazer leitura de imagem, é um excelente recurso que torna a aula mais dinâmica e permite desenvolver processos de educação estética de forma mais atraente para os estudantes – pois estes já se encontram inseridos no meio digital com o acesso a uma diversidade de imagens – ao experimentarem apreciar vídeos com a contextualização daquela imagem, ouvir músicas ou desfrutar da apreciação de algum filme, ou um jogo eletrônico. Entendemos a educação estética como processos de produção de sensibilidades e composições poéticas. É “um esforço educacional que carregue, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida” (Duarte Júnior, 2010, p. 30-31).

Em sala de aula de Arte, utilizar tecnologia digital é necessário, atualmente, para formar as relações estabelecidas entre tecnologia e método de conhecimento, tecnologia e processo criador. Um trabalho elaborado, utilizando as ferramentas da tecnologia digital, não apenas na aula de Arte, é buscar desenvolver a consciência crítica do estudante, pois a tecnologia que este indivíduo assimila, pode esconder estratégias de dominação. Nesse sentido, Barbosa afirma, “A cultura contemporânea, ao inter-relacionar a necessidade e expressão, criou o ambiente propício para a integração da inteligência, da emoção e da tecnologia, transformando a cognição em uma forma de consumo que estimula a imaginação” (Barbosa, 2005, p. 111).

### **Considerações**

De acordo com a autora, já que a educação tem dado expressiva atenção às novas tecnologias – o que podemos perceber na atualidade pós-pandemia – em seu uso nas salas de aula, é necessário não apenas os ensinar e levar os alunos a produzir algo usando essas ferramentas, mas, é de suma responsabilidade e compromisso educar os sujeitos para a “recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente” (Barbosa, 2005, p. 111).

A autora ainda refere que, “A interdisciplinaridade é a condição epistemológica da pós-modernidade, e a interculturalidade, a condição política da democracia. A aliança entre essas duas condições basilares da vida, contemporâneas às tecnologias flexíveis e multiplicadoras, garantirá um humanismo em constante reconstrução para responder às imponderáveis e permanentes mudanças sociais” (Barbosa, 2005, p. 111).

São diversas as possibilidades de expressão e comunicação criadas com a atuação das tecnologias digitais na cultura contemporânea, visto que, a presença delas no cotidiano é crescente. Ademais, com a criação e o uso de imagens, as tecnologias digitais introduzem novos modos de comunicação. O uso das TIC na educação como instrumento de mediação cultural, de forma significativa, positiva e interdisciplinar é tarefa premente por parte de professores de Arte e arte/educadores. O letramento digital tem como grande desafio na atualidade, o fenômeno das *fake news*, bem como a novidade da IA – Inteligência Artificial. As *fake news*, em tradução livre “notícias falsas”, são consideradas tão preocupantes, que chegam a ser ameaça às democracias ao redor do mundo. Sem a pretensão de discutir aqui este assunto, pois é um tema que necessita uma maior abrangência, apenas trago de maneira breve, pois faz parte das discussões atuais acerca de letramento e tecnologia digital.

Na sociedade atual muito se fala sobre *fake news*, cujo termo é sinônimo de desinformação. Seu uso é feito de forma livre por veículo de notícias, indicando boatos e notícias sem cunho verídico difundidas principalmente nas redes sociais. Com a facilidade e velocidade com que notícias são propagadas, o mal-uso das redes sociais faz com que qualquer pessoa crie e compartilhe diversos conteúdos. Esta ação pode fazer com que uma informação seja alcançada e propagada de forma democrática, mas, também pode levar à disseminação de dados falsos de forma muito rápida. O letramento digital pode induzir ao uso consciente do espaço virtual.

Como forma de efetivar o letramento digital, é preciso que os sistemas de educação equipem e estruturem as escolas e que estas, por sua vez, ofereçam para a comunidade escolar, possibilidades para que os estudantes e professores desenvolvam habilidades de uso das tecnologias digitais numa forma de dominar determinados equipamentos. Dessa forma, há de

se pensar em estratégias didáticas e metodológicas para ser possível que o estudante desenvolva seu pensamento se utilizando também da tecnologia digital, atribuindo sentido para seu uso. A partir dessa inclusão digital, que possamos pensar práticas pedagógicas que levem a emancipação dos estudantes, dando forma a esse letramento, juntando-se aos demais tipos de letramentos, como uma prática para o exercício da cidadania.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas*. In: *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. (Org.) São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política nacional de Educação Digital*. Brasília, 2023. Disponível em: [planalto.gov/civil\\_03/\\_ato2023-2026/lei/11533.htm](http://planalto.gov.br/civil_03/_ato2023-2026/lei/11533.htm). Acesso em 02/02/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05/03/2024.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *A montanha e o videogame: Escritos sobre educação*. Campinas; SP: Papirus, 2010.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Unicamp: MEC, 2005.
- UNESCO. *Políticas digitais em educação na América Latina no contexto da pandemia de Covid-19*. Buenos Aires. UNESCO, 2021.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- XAVIER, Antonio Carlos dos S. *Letramento Digital e Ensino*. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.) *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.



## ENTREVISTA

**LETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA<sup>1</sup>**Bárbara Coelho Neves<sup>2</sup>

Barbara Coelho Neves é Professora Associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico Industrial do CNPq. Pós-Doutora em Ciência da Informação (UNB), Doutora em Educação (FACED-UFBA) e Mestre em Ciência da Informação (PPGCI-UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA, onde pesquisa na Linha Política e Gestão da Educação. Docente colaboradora do PPGCI-UFBA na Linha Política e Tecnologia de Informação. Docente do Instituto de Ciência da Informação (ICI), nos cursos de Biblioteconomia e Documentação e Arquivologia. Professora do PPGCI-UFSCar. É Pesquisadora Líder do LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS E INCLUSÃO SOCIODIGITAL (LTI Digital). Presidente do Evento internacional CONCITEC, que converge as áreas de Tecnologias, Ciências da Informação e Educação. Desenvolve atividades ligadas ao apoio à pesquisa, atuando principalmente na interrelação entre Ciência-Tecnologia-Sociedade. Embaixadora de Inovação Cívica do Open Knowledge Brasil e compõe o Grupo IFLA Special Interest on Artificial Intelligence, GT de CTI da APUB e do proifes-Federação, Coordenadora do Comitê Inteligência Artificial na Educação da International Association of Artificial Intelligence (IAAI). É autora do livro *Tecnologias e Mediação*. Em 2010 recebeu o Prêmio Nacional Ações Inovadoras. Escreve para a coluna INFOhome e Planeta Digital do Observatório da Imprensa.

---

1. Esta entrevista foi concedida aos professores Alessandra Ribeiro Assunção do Amaral (AA) e Eider Ferreira Santos (ES) por meio de e-mail durante o mês de maio de 2024.

2. Professora Associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico Industrial do CNPq. Pós-Doutora em Ciência da Informação (UNB), Doutora em Educação (FACED-UFBA).

**Alessandra Ribeiro Assunção do Amaral e Eider Ferreira Santos:** Prezada Professora Bárbara Coelho Neves, iniciamos esta entrevista, agradecendo sua preciosa participação e ressaltando a admiração dos organizadores deste volume por sua longa carreira de professora/pesquisadora, principalmente na pesquisa envolvendo tecnologias informacionais e inclusão sociodigital. Assim, tendo em vista o avanço exponencial da tecnologia digital, inclusive da Inteligência Artificial, numa era marcada por uma geração de nativos digitais, questionamos: quais os desafios a serem superados a fim de alinharmos, desenvolvimento tecnológico e avanço educacional, sem alimentar ainda mais as desigualdades socioeducacionais?

**Barbara Coelho:** A sociedade experimentou nos últimos anos avanços significativos no campo das tecnologias disruptivas. Tivemos o despertar primaveril da inteligência artificial impulsionada, principalmente, pelo processamento de linguagem natural e pela visão computacional. Embora os campos da IA venham em desenvolvimento desde a década de 1950 com sistemas especialistas como a ELIZA (que simulava um terapeuta) e o MYCIN, os graus de aperfeiçoamentos da IA que passamos a experimentar a partir de 2010 com a UBER vem gerando uma série de transformações na esfera do cotidiano. As mudanças interferem no contexto das relações sociais, profissionais e econômicas, transformando profundamente a maneira como interagimos, trabalhamos, nos educamos e vivemos em sociedade.

Para promover o avanço da educação por meio da tecnologia e mitigar desigualdades socioeducacionais, nesta era digital, é fundamental superar uma série de desafios. No âmbito educacional, o principal desafio é que os estudantes tenham garantido acesso às tecnologias e conexões com a Internet necessárias e de qualidade. É crucial que se invista em políticas públicas que garantam infraestrutura e dispositivos, principalmente, para comunidades em localizações remotas e desfavoráveis. Trata-se de, pelo menos, potencializar a capacidade da maior parte da população poder “jogar o jogo” e não somente “pagar pelo campeonato e observar fora do estádio”.

Maior atenção para formação de professores, produção de conteúdos educacionais e ferramentas pedagógicas também remontam aspectos que precisam ser levados em consideração nas propostas e programas que visam alinhamento tecnológico com equidade.

São muitos os desafios para que tais tecnologias disruptivas não alimentem ainda mais as desigualdades, mas não posso deixar de destacar a importância do debate crítico, extremamente necessário, neste contexto socioeducacional.

**Alessandra Amaral e Eider F. Santos:** O estado do Rio de Janeiro, recentemente, sancionou lei proibindo uso do celular em ambiente escolar, exce- tuando-se finalidades pedagógicas. Diante desta realidade, gostaríamos de saber: Qual sua compreensão a este respeito? É possível compreender que tal ação colocaria a escola na contramão do letramento digital tão defendi- do socialmente nos últimos anos? A escola tornar-se-ia uma ilha, com uso tecnológico apenas à sua volta?

**Barbara Coelho:** Nunca compreendi o cerceamento do uso de celulares em ambiente escolar. Acho difícil este tipo de manobra, principalmente hoje em dia, salvo com crianças pequenas. Existem estudos, como o da IFF-Fiocruz (2022) e o da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), que apon- tam que o uso de celulares e outras telas, na primeira infância, potencializa prejuízos no desenvolvimento das crianças. Contudo, em outras fases do desenvolvimento, o que é preciso ser considerado, é o tempo de exposição a estes dispositivos o mais prejudicial.

Acredito que o ambiente educacional fica mais rico e significativo quando é possível que a escola possa contextualizar os objetos culturais, sociais e artísticos da sua comunidade escolar, logo o celular faz parte dis- so. O letramento digital, como vocês se referem, pode ser uma proposta interessante de problematizar o celular nas mais diversas circunstâncias do ensino-aprendizagem.

A proibição do celular nas escolas no Rio de Janeiro, exceto para atividades pedagógicas, suscita a necessidade de reflexões entre o equilí- brio e o controle do uso de tecnologias nesses espaços. De um lado, é com- preensível pela tentativa de minimizar problemas como, cyberbullying. Por outro lado, banir o uso de tecnologias, como o celular em sala de aula, restringe a integração e, do ponto de vista do letramento digital, pode ser visto como retrocesso das competências infocomunicacionais.

Acredito que a chave, talvez, esteja em regulamentar e orientar o uso consciente das tecnologias e não as excluir, ou pelo menos, achar que as exclui.

**Alessandra Amaral e Eider F. Santos:** O nativo digital tornou necessário o uso constante das ferramentas e plataformas digitais, criando uma simbiose vital com os dispositivos tecnológicos. Tendo em vista esta estreita relação, como você acredita ser possível uma relação entre os alunos (nativos digitais) e professores (demais gerações) que coabitam o espaço educacional, tendo estes últimos que desempenhar papéis que seriam vistos como de autoridade e, portanto, restritivo e impositivo, utilizando as TDIC como via de obtenção do conhecimento?

**Barbara Coelho:** As convivências de gerações diferentes nos ambientes com linhas de aprendizado apresentam desafios e oportunidades. É preciso sempre pensar e repensar formas de harmonizar as interações em torno das tecnologias digitais, procurando sempre gerar ambientes de aprendizados eficazes e inclusivos.

Acredito que autoritarismos, restrições, medo de errar e imposição somente atrapalham o florescimento de novas formas de colaboração e intermediação nesses contextos. Sendo assim, considero que a capacitação contínua dos professores e das professoras para uma aprendizagem flexível é um caminho relevante. Também o foco no desenvolvimento de competências digitais e críticas faz com que o docente se sinta experiente durante a interação com estudantes, em contextos que envolvem tecnologia, porque os estudantes carecem de orientação para desempenhar habilidades de avaliação crítica da informação, ética digital, segurança cibernética e privacidade dos seus dados nas redes.

**Alessandra Amaral e Eider F. Santos:** No mês de fevereiro de 2024, pela primeira vez em décadas, a Suécia entregou aos alunos de todos os níveis educacionais livros físicos, sendo, para muitos deles o primeiro contato com materiais impressos. Essa mudança em alguma medida pode significar aos nativos digitais o aprendizado da importância do livro e da biblioteca enquanto equipamentos culturais e fonte de letramentos?

**Barbara Coelho:** Sim, com certeza! A Suécia, assim como a Finlândia, fez recentemente um movimento inverso ao que alguns governos estão fazendo, como é o caso do Estado de São Paulo aqui no Brasil. Infelizmente, mesmo podendo observar a manobra recente realizada por estes países, ainda há aqueles que preferem desconsiderar como é o caso do Governo de São Paulo.

O aprendizado depende, dentre outros aspectos, da diversidade e qualidade de conteúdo dos quais somos expostos, dito isso é extremamente relevante para as novas gerações o contato com o livro e a biblioteca como fonte de informação, letramento e equipamento cultural. Sem falar que o contato com o livro impresso proporciona uma apreciação mais profunda da leitura intangível e tangível, a exemplo dos aspectos táteis da experiência. As bibliotecas permitem ao estudante aprofundamento de um determinado conteúdo numa variação de fontes e formatos possíveis, além de proporcionar interações culturais diversificadas.

**Alessandra Amaral e Eider F. Santos:** Em relação à realidade brasileira, como a senhora vê a inserção do estudante jovem no mundo da leitura digital, visto que o acesso ao livro físico é uma realidade financeiramente escassa em virtude das desigualdades sociais em nosso país?

**Barbara Coelho:** Na minha percepção é preciso e desejável que se tenha a maior variedade e possibilidades de formatos (impresso, digital, híbrido) de livros nos espaços de ensino-aprendizagem. O livro no formato digital tem o seu lugar porque permite menor custo (às vezes), e facilidade de armazenamento, dentre outros pontos. Por outro lado, nem sempre é confortável para uma leitura mais demorada, sem falar daqueles outros aspectos táteis que qualificam a experiência da leitura.

Os livros impressos geralmente têm um custo agregado maior, o que muitas vezes inviabiliza a aquisição. Entretanto, é preciso recriar na comunidade escolar e acadêmica a cultura da biblioteca, principalmente da biblioteca escolar. Infelizmente, em algumas escolas, as bibliotecas não funcionam nem mesmo como espaços de leitura. Se tornam depósitos ou qualquer outro local sem propósito para estímulo e ou promoção da leitura, letramento e cultura.

É preciso refletir sobre a situação da biblioteca escolar como recurso de extrema importância na retração de desigualdades socioeducacionais, principalmente, por ser este um espaço qualificado para apoio a toda comunidade escolar em meio aos desafios que envolvem as tecnologias digitais na educação.

## RESENHA

## CELULAR, DOCE LAR

Alessandra Ribeiro Assunção do Amaral<sup>1</sup>

*Celular, Doce lar*, é um livro escrito por Rosana Hermann, bacharel em Física e pós-graduação em Física Nuclear pela USP, jornalista, escritora e roteirista. Produziu diversos programas televisivos como: Xuxa, Sai de Baixo, Pânico na TV, Programa do Porchat e programas jornalísticos como Rádio Jovem Pan. Nesse trabalho a autora apresenta o impacto da utilização exacerbada do Celular na população. Numa escrita leve, divertida e com contribuições de diversas personalidades do meio publicitário, Hermann afirma que “[...] de maravilha tecnológica o celular passou rapidamente a aparelho onipresente – e onisciente – em nossa vida. Nossos telefones tudo podem, tudo sabem, tudo veem. E nós não conseguimos mais viver sem eles [...]” (Hermann, 2018, p. 1).

Hermann, ao longo do livro, explana de forma ampla acerca da criação do celular, da sua utilização e sobre os prováveis desdobramentos positivos e/ou negativos da sua inserção na vida da população, podendo causar problemas de saúde físicos e mentais. Já no título do capítulo introdutório (*Acho que passei do limite*) ela escancara o reconhecimento que se faz necessário da utilização excessiva do celular, comprometendo a realização de atividades diversas e a interação social com outras pessoas, e, desse modo, evidencia a estreita relação do ser humano com a poderosa ferramenta digital. A esse respeito ela diz:

[...] o processo de mudança foi gradativo. Primeiro incorporamos o celular como extensão das nossas mãos. Depois, passamos a dedicar mais tempo do nosso olhar para a sua tela. Em seguida, mergulhamos de cabeça nas redes sociais e, como Alice no país das Maravilhas, finalmente caímos para dentro dele [...] (Hermann, 2018, p. 18).

---

1. Mestra em Ciências da Educação pela UNASUR.

Reconhecendo o exagero na utilização do celular, a autora apresenta-nos o Capítulo 1, intitulado *Alguma coisa está fora da ordem na nossa relação com o celular*. Nesse capítulo algumas questões merecem atenção, tais como: a marcação temporal A/C (antes de Cristo) e D/C (depois de Cristo), agora pensada como (Antes e Depois do Celular); o elevado número de telefones móveis superando o número de habitantes; a aplicabilidade do celular na vida humana e por fim, a invasão de nossa privacidade. Hermann, neste capítulo, apresenta tópicos sobre a nossa vulnerabilidade e detalha como mantermos o mínimo de segurança em nossos dados, reforçando que, ao contrário do que pensamos, desligar o celular não é garantia de que ele não esteja nos escutando e coletando informações sobre nossas interações mais íntimas.

Tal realidade levou a jornalista a indagar-se (*Como chegamos a este ponto?*), título do segundo capítulo da obra, onde, de forma leve e descontraída, nos apresenta a informação de que a paixão pela comunicação é mais antiga do que pressupomos, visto que em 1876, Graham Bell já havia desenvolvido o “vibrafone” e, no momento histórico da celebração do Centenário da Declaração da Independência oficial dos Estados Unidos, apresentou a D. Pedro II a invenção que, deslumbrado comprou ações e investiu na invenção. Sendo, portanto, uma das primeiras pessoas no mundo a ter um telefone instalado na sua residência, no Palácio Imperial de São Cristóvão.

No terceiro capítulo, intitulado *Não sou viciado, mas tenho um amigo...* a autora discute a utilização exacerbada do celular, reforçando que se trata de uma questão bioquímica, que modifica o funcionamento cerebral e torna o usuário dependente, tal qual usuário de entorpecentes e/ou bebidas alcóolicas. Esse novo modelo de realidade é tão impactante que hoje está ocorrendo nas grandes metrópoles uma mudança na logística urbana; a exemplo da China, que passou a desenvolver duas faixas nas calçadas, uma para pedestres convencionais e outra exclusiva para usuários do celular em vias públicas, considerando o alto número de acidentes diários que aconteciam pela falta de atenção ao trânsito.

O quarto capítulo, denominado *Por que a gente é assim?* a autora evidencia que muito mais que tão somente uma questão de hábito, trata-se de ações regidas pelo estudo e aplicação de técnicas que levam ao

condicionamento, embasado na teoria de grandes estudiosos comportamentais tais como Pavlov e Skinner. Seguindo os estudos destes teóricos a autora afirma através da seção “máquina de predileções”, que segundo Jeff Hawkins, o cérebro é uma máquina de predizer e acertar. Assim os jogos e apps tratam-se de ações arquitetados para serem viciantes, pois se configuram como sistemas de recompensa.

No quinto capítulo, *Desenvolvendo uma relação mais saudável com o celular*, a autora propõe a realização de um “detox digital”, cujo princípio é o de buscar um equilíbrio entre o uso do celular e o viver cotidiano. Nesta busca algumas ações são mais indicadas, tais como: cozinhar, correr, nadar, treinar, malhar, tricotar, tecer, fazer crochê ou ler. O princípio básico é ocupar a mente e o corpo, de forma prazerosa, tornando isso um hábito saudável.

No sexto capítulo intitulado, *Mudança de hábito* a autora evidencia uma mudança de comportamento, visto que, se antes o celular era nosso produto de uso; hoje, somos o produto que o celular tem para coletar informações sobre nós mesmos e viabilizar grandes plataformas a ganharem muito dinheiro com o acesso a nossa vida, de forma consentida, ou não. Por isso, segundo a autora uma forma de proteger a nossa privacidade é desligando as notificações e fazendo uma faxina nos aplicativos. Ela destaca que quando não estivermos utilizando o celular, devemos ficar fora de área, e não esqueçamos de ir para cama sem o celular. Ao estabelecermos rituais e pequenos desafios, eles nos trarão grandes resultados.

Diante de toda teoria exposta, a autora inicia o desfecho da obra com o sétimo capítulo, *Fui lá e fiz*, cuja descrição revela a experiência da autora em um retiro de desintoxicação em Puket na Tailândia, onde por meio da incorporação de ações que induziram a um desmame digital, descreve de modo detalhista os atos que levaram-na a aderir hábitos que visavam as relações reais e a exclusão de hábitos digitais. A autora ainda pontua a dificuldade nas mudanças de hábitos e que tais ações não são positivas em muitas pessoas, pois no retiro houve em média 50% que obtiveram êxito em suas ações de desintoxicação digital.

Na conclusão a autora estabelece uma relação harmoniosa entre agradecimentos e evidências de que o celular não é um demônio que absorve a nossa mente e nos induz a agir de forma deturpada, mas uma via

de acesso facilitado, que precisa ser utilizada com sabedoria, e responsabilidade. Portanto, “a tela do celular não é uma porta para fugir da realidade, e sim uma nova janela para olhar o mundo.

### **Referência**

HERMANN, Rosana. *Celular, Doce lar*. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### **Autoras:**

#### **Alessandra Ribeiro Assunção do Amaral**

Professora da rede Municipal de Entre Rios e do Colégio São Francisco, da disciplina de Língua Portuguesa. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santíssimo Sacramento, Graduada em Letras pela FACIBA. Especialista em Literatura. Mestra em Ciências da Educação pela UNASUR. Doutoranda em Ciencias y Humanidad, pela Facultad de Ciencias Sociales Interamericana.

#### **Ruanna Alcía Dias Santos de Lima**

Estudante do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN de Pau dos Ferros.

#### **Bárbara Coelho Neves**

Professora Associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico Industrial do CNPq. Pós-Doutora em Ciência da Informação (UNB), Doutora em Educação (FACED-UFBA) e Mestre em Ciência da Informação (PPGCI-UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA, onde pesquisa na Linha Política e Gestão da Educação. Docente colaboradora do PPGCI-UFBA na Linha Política e Tecnologia de Informação. Docente do Instituto de Ciência da Informação (ICI), nos cursos de Biblioteconomia e Documentação e Arquivologia. Professora do PPGCI-UFSCar. É Pesquisadora Líder do LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM TECNOLOGIAS INFORMACIONAIS E INCLUSÃO SOCIODIGITAL (LTI Digital).

#### **Cleane Medeiros da Costa**

Doutoranda e Mestre em Crítica Cultural pelo DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA E ARTES – DLLARTES, do Campus II – Alagoinhas (Conceito CAPES nota 5.0). Linha de pesquisa 1: Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida. Graduada em Licenciatura em História pela UNEB, Campus IV, Jacobina. Organizadora dos livros: EDUCAÇÃO E CRÍTICA CULTURAL: um olhar sobre letramento, inclusão e diversidade, Editora Bordô-Grená, (2020) e POLÍTICAS DA ESCRITA: Cartas, Diários e Crônicas (1960-1980), Bordô-Grená, (2020). Idealizadora e Organizadora do Fórum Internacional de Debates em Literatura e Política: Sujeitos, Artes, Linguagens e violência. Atriz de teatro amador e poetisa. Historiadora e Professora de História, UNEB (2017). Mestre (2020) e Doutoranda em Crítica Cultural-UNEB (2022-2025). Atriz- Rizoma Grupo Teatral.

**Ednéia de Oliveira Alves** [ORCID](#)

Graduada em Licenciatura em Letras com habilitação dupla (português e inglês) pela Universidade Federal de Pernambuco em 2002, Mestre e Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba em 2008 e 2016 respectivamente. Tema de pesquisa no mestrado: avaliação do programa bolsa família e no Doutorado: Educação de surdos. Professora de Libras (Língua Brasileira de Sinais) da Universidade Federal da Paraíba, desde 2012. Vinculada ao Departamento de Línguas de Sinais (DLS) no Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Campus I - João Pessoa. Coordena os projetos: Extensão - Assessoria e capacitação para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos e Pibic ? Corpus de Libras em escrita de sinais. Professora da Pós-Graduação em Letras - PPGL da UFPB na linha pesquisa Estudos semióticos.

**Elaina Cristina Araújo de Maria** [ORCID](#)

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus V, em 2011. Mestranda do mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) - UNEB - DCH- V, pesquisadora do Grupo de Estudos, Linguagens e Mídias em Ambientes Digitais (GEELMAD). Miniconstista e professora da Educação Básica na Escola Municipal Dr. Djalma Rocha Galvão, no município de Conceição do Almeida, Bahia, Brasil. Área de concentração e interesse: Linguagens e letramentos.

**Gabriela Belo da Silva** [ORCID](#)

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG), especialização em Leitura e Ensino pela UFG, mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutorado em Linguística Aplicada e Práticas Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação Baiano (IFBaiano) - campus Valença, coordenadora da Pós-Graduação em Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos no IFBaiano e Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE - IFBaiano).

**Giuliana Conceição Almeida e Silva** [ORCID](#)

Possui graduação em Letras Português, Inglês e respectivas literaturas pela Universidade do Estado da Bahia - Campus V (2003), especialização em Educação Profissional pela Universidade do estado da Bahia, especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Estrangeira pela Uninter, mestrado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - Campus V (2019), doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia - Campus II. Atualmente é conselheira editorial da bagageiro editorial - OXE PRODUÇÃO CULTURAL LTDA, professora da Secretaria Municipal de Educação em Santo Antônio de Jesus Bahia e professora - Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

**Janete Rosa da Fonseca** ORCID

Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS/ CPAQ. Licenciada em Pedagogia pela UNIVALE, Especialização em Orientação Educacional (UNIVALE), Especialização em Administração: Capacitação Empresarial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestrado em Estudos Culturais na Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Doutorado em Educação pela Universidade UDELMAR, Chile, convalidado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Realizou estágio Pós Doutoral pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG). É Pós Doutoranda da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB- MS na linha de pesquisa sobre Diversidade Cultural e Educação Indígena.

**Luiza Ferreira Aksenen** ORCID

Graduada em Letras Português pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e mestranda em Estudos Literários na Universidade Federal do Paraná. Atuou como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), acompanhando e ministrando aulas de Língua Portuguesa no Colégio Estadual do Paraná, de abril a setembro de 2019 e também na Fundación Mosaico Down, na Cidade do México, México, ocupando a função de auxiliar pedagógica em uma turma de jovens com síndrome de down ou dificuldades de aprendizagem, em fevereiro e março de 2020 e, ainda na área da docência, foi professora PSS vinculada à SEED, ministrando aulas em colégios estaduais de Colombo durante o ano de 2022. Também, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de 2020 à 2021, com o financiamento da UTFPR, e de 2021 à 2022, com financiamento do CNPq, desenvolvendo pesquisas na área da leitura e escrita na cibercultura. Atualmente, é bolsista CAPES no Programa de Pós-graduação em Letras, na Universidade Federal do Paraná, pesquisando literatura erótica escrita por mulheres em seu mestrado.

**Maria de Fátima Berenice da Cruz** ORCID

Graduada em Letras Vernáculas pela (UNEB); Mestrado em Diversidade Cultural (UEFS); Doutorado em Educação (UFBA); Pós-doutorado em Letras pela (UFS); Profa. da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL.

**Mariana Argolo Barreto** ORCID

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (2020). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa; Pós Graduada em Linguística Aplicada e Formação de Leitores. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de educação do Estado da Bahia.

**Nadja Silva Brasil Santos** ORCID

Doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (Conceito 5 -Capes). Mestra em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (Conceito 5 - Capes) na Linha Letramento, Identidade e Formação de Educadores (2017). Especialista em Psicopedagogia Aplicada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado da Bahia (2003). Licenciada em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1999). Membro do grupo de Pesquisa GEREL-UNEB (Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino da Bahia no Núcleo Territorial de Educação NTE 19 ministrando aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Possui experiência com Formação de Professores da Educação Básica e corretora de Redação para o ENEM.

**Nazarete Andrade Mariano** ORCID

Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural na UNEB - Campus II - na Linha II Letramento, Identidade e Formação de Educadores/as (na área de Letras/Linguística); especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FACINTTER) e Mídias na Educação (UESB/ NTE) e graduada em Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela UPE-Universidade Estadual de Pernambuco (Campus Petrolina-PE), campus que atua como professora assistente no Curso de Letras desde 2019.

**Rita de Cássia Leitão Santos** ORCID

Doutoranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB- Campus 2, Alagoinhas -Ba; Mestra em Estudos de Linguagens (PPGEL), Linha de Pesquisa 1 - Leitura, Literatura e Identidades, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Possui graduação em Artes Plásticas pela Universidade Federal da Bahia (1995). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais; Também tem formação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFBA (2005); possui Especialização em Fundamentos do Ensino da Arte pela Faculdade de Arte do Paraná - FAP (2007); é Professora efetiva da Rede Municipal de Salvador, atuando no ensino fundamental II onde leciona a disciplina Artes Visuais, desde 2001. Fez parte no Ciclo de Formação em Artes Plásticas - Projeto Arte no Currículo - PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR - SMED/UFBA (2015/2016).

**Walquíria Nascimento da Silva** ORCID

Formada em Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba. Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto Superior Tupy SC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Centro de Educação) da UFPB. Professora de Libras do Departamento de Letras da UFPB-Campus IV. Atua na área da Educação de Pessoas Surdas na perspectiva dos Estudos Culturais e Estudos Surdos.

**Autores:****André Felipe da Silva Lima** [ORCID](#)

Estudante do 3 Ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Apicultura pelo IFRN - Campus Pau dos Ferros; Participante de Projetos de Pesquisa na Área de Língua Portuguesa e Literatura e Utilização de Jogos Digitais no Contexto do Ensino Técnico; Bolsista de Formação Estudantil na Coordenação de Administração Escolar do Campus Pau dos Ferros (PAFE - COADES); Atuante no Movimento Estudantil do IFRN como membro do Grêmio Estudantil Antonia Francimar (GEAF) e da Rede de Grêmios do IFRN (REGIF); Integrante dos Núcleos de Arte (NUARTE) e de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) do IFRN - Campus Pau dos Ferros.

**Antonio Cleonildo da Silva Costa** [ORCID](#)

Doutor em LETRAS pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mestre em Análise do Discurso e do Texto (Discurso, Memória e Identidade) (2012) e Graduado em LETRAS (2010) pela mesma Instituição. Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2015) onde também é professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico na área de Língua Portuguesa e Literatura. Estuda o feminino, a cultura e a oralidade; o ensino de literatura; e discute políticas de gênero e questões educacionais.

**Cleyton Rodrigues dos Santos** [ORCID](#)

Doutor em História Econômica pela USP. Docente do Departamento de História da UNICENTRO.

**Edson de Jesus Melo Júnior** [ORCID](#)

Graduando em Física pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Técnico em Mecânica pelo IFBA e tem ensino médio pelo Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães.

**Gabriel Vidinha Corrêa** [ORCID](#)

Estudante de doutorado na linha de pesquisa de pós-crítica Literatura, Produção Cultural e Modos de Vida, na Universidade Estadual de Bahia (UNEB). Mestrado em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal de Maranhão (UFMA). Licenciado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Maranhão - UFMA. Atualmente é professor na área de Letras/Libras, em tempo integral, no Instituto Federal Baiano - Campus Valença. Tem experiência no campo das Cartas, trabalhando principalmente nas seguintes matérias: Literatura da Língua Portuguesa; Literatura Infantil; Literatura, Paisagem e Infância; Memória, Identidade e Cultura; Tradução Literária Portuguêses Linguagem/Libras. É membro do Grupo de Estudos de Paisagem em Literatura - GEPLIT/UFMA, do Grupo Estudos da Língua e da Crítica Cultural - UNEB e vice-chefe do Laboratório de estudos em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano - LIDAH/IF BAIANO.

**Jailson Alcântara Xavier** [ORCID](#)

Graduado em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Professor do ECERE (Centro de reforço preparatório para Enem) e professor do ALFA (Centro de reforço preparatório par Enem e cursos).

**John Santos de Souza** [ORCID](#)

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), linha de pesquisa Letramento, Identidade e Formação de Professores. Graduado no curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus II, Departamento de Linguística, Literatura e Artes. Membro do Grupo de Pesquisa GEREL/CNPq/UNEB.

**Lucas de Jesus Santos** [ORCID](#)

Graduação na Licenciatura em Letras Português Inglês (em andamento, 7º período) Universidade Petrolina, UPE - Campus Petrolina. Extensão do Programa de extensão Lugar de Criação, desde 2022, com seus respectivos projetos (Escrevinhar, Fruição e de Táticas Didáticas), participante também de projetos de ensino como Profautoria e arte de fazer com. Além disso, tem publicação de textos nas coletâneas Valsar das palavras (2022), Escrevinhar (2023) e Memórias e fabulações (andamento para 2024). Participante do grupo de pesquisa GEPLÉ. Pesquisa de TCC em andamento *sobre Traços autobiográficos nas minhas práticas de escrita: uma abordagem para além da tipologia descritiva*, sob a orientação da professora Nazarete Andrade mariano.

**Márcio Ponciano dos Santos** [ORCID](#)

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS - 2019), sendo bolsista FAPITEC.

**Raimundo Washington dos Santos** [ORCID](#)

Administrador Raimundo Washington dos Santos (CRA-BA 20.420), doutorando regular em crítica cultural 2024, com o projeto de tese EDUCAÇÃO EMPREENDEDORA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios e oportunidades na identificação de identidades profissionais/Orientadora de tese Dra Maria de Fátima Berenice da Cruz/UNEB BA Campus II. É membro no grupo de pesquisa GEREL - Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens, do(a) Universidade do Estado da Bahia.

**Robério Pereira Barreto** [ORCID](#)

Graduado em Letras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas (licenciaturas) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Mestrado pelo Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus V – Colegiado de Letras, Língua e literatura de língua espanhola – Pesquisador e Coordenador do Grupo de Estudos em Linguagens e Letramentos em Mídias e Ambientes Digitais - GELLMAD, Professor Permanente do quadro Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e Programa de Pós-Graduação em Tecnologias das Linguagens (PPGTEL) UNEB. Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, Brasil. Poeta, Contista, Haicaista, Poetrixista.