

# Alfabetização e Letramento

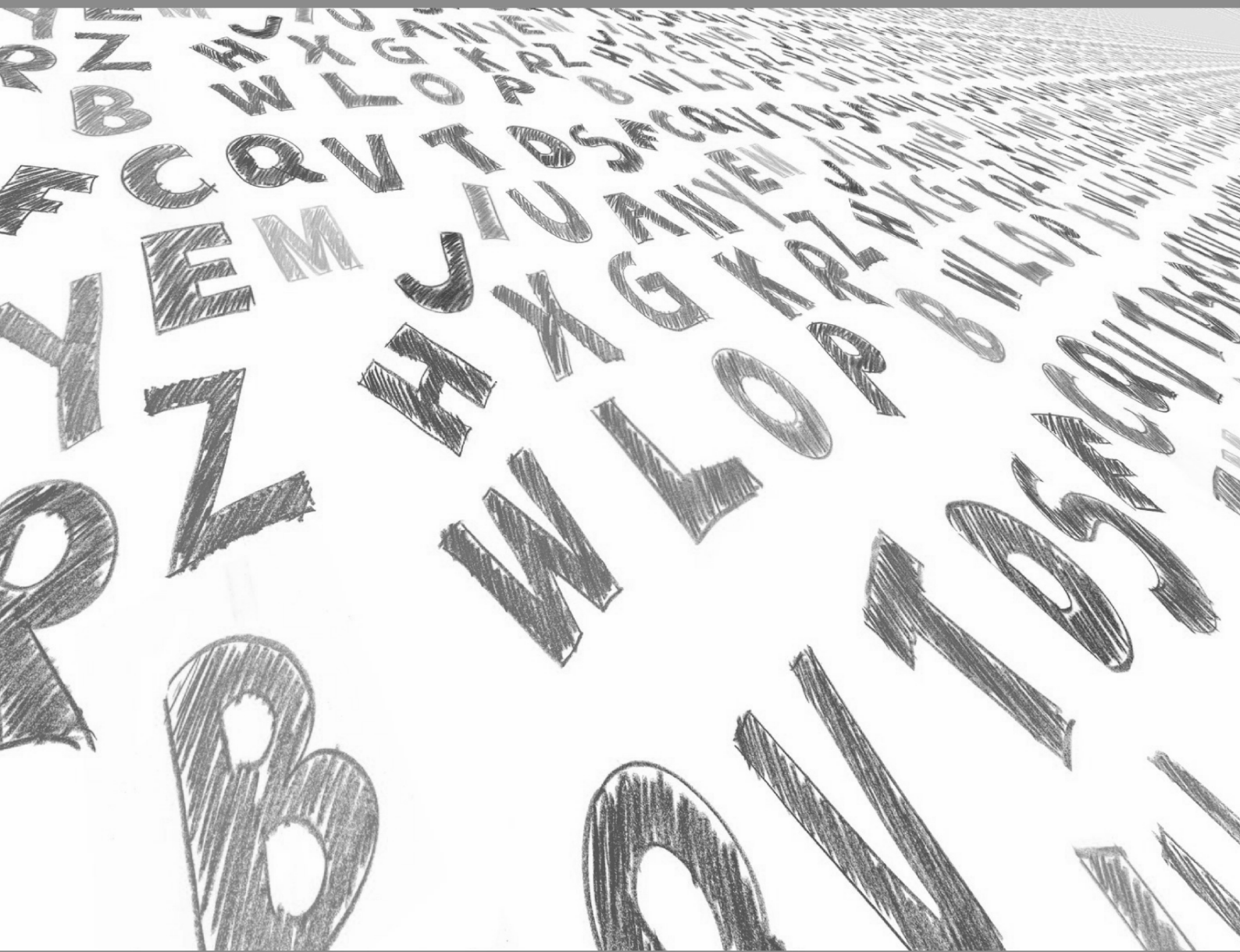


**o ensino híbrido e suas possibilidades**

**ARCO**  
EDITORES

**Sidney Lopes Sanchez Júnior**  
**Karina Jacob Monteiro**  
**Organização**

# Alfabetização e Letramento



**o ensino híbrido e suas possibilidades**

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

**Sidney Lopes Sanchez Júnior**  
**Karina Jacob Monteiro**  
**Organização**

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI/SC.

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán, UFCE- Colômbia.

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos, UFSM- Santa Maria/RS.

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de Oliveira Brito, UAL - Lisboa- Portugal.

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS- Passo Fundo/RS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS - Chapecó/SC.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN- Santa Maria/RS.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES - Vitória/ES.

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM- Santa Maria/RS.

Profa. Dra. Liziany Müller, UFSM- Santa Maria/RS.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC- Santa Cruz do Sul/RS.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS - Porto Alegre/RS.

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch, UFSM- Palmeira das Missões/RS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU– Uberlândia/MG.

Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF- Juiz de Fora/MG.

Profa. Dra. Angelita Zimmermann, UFSM- Santa Maria/RS.

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN - Santa Maria/RS.

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

Alfabetização e letramento [livro eletrônico] :  
o ensino híbrido e suas possibilidades /  
organização Sidney Lopes Sanchez Júnior ,  
Karina Jacób Monteiro. -- 1. ed. --  
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2022.  
PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-020-8

1. Alfabetização 2. Educação a distância  
3. Letramento 4. Práticas educacionais I. Sanchez  
Júnior, Sidney Lopes. II. Monteiro, Karina Jacób.

22-117571

CDD-370.72

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Alfabetização e letramento : Educação 370.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



*Diagramação: Gabriel Eldereti Machado*

*Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado*

*Imagem capa: Designed by canva*

*Revisão: Organizadores e Autores(as)*

*ARCO EDITORA*

*Telefone: 5599723-4952*

*contato@arcoeditores.com*

*www.arcoeditores.com*

## **PREFÁCIO**

Pensar em Educação e especialmente Alfabetização e Letramento consiste uma urgência no Brasil. Os efeitos da pandemia da Covid-19 trouxeram impactos negativos em todos os setores e áreas da sociedade, especialmente no campo educacional.

A Educação sofre e vem sofrendo ataques pela desvalorização do magistério, pelo sucateamento das universidades, escassez e cortes de verbas e investimento que tornam o dia a dia dos professores e gestores educacionais cada vez mais desafiadores.

Desafiadores para manter a qualidade do ensino e da aprendizagem, além do processo de se reinventar na sala de aula que se tornou virtual, nas interações que se tornaram impessoais, distantes, mediadas pelas tecnologias digitais de comunicação.

Ensinar é uma atividade nobre, que deixa marcas, que imprimi no outro o sentido e o gosto do saber, conhecer e tornar a ser.

O ato de alfabetizar sempre foi um desafio ao professor, à escola, às políticas públicas de formação de professores, e, esse momento não se faz diferente; pois os professores e professoras precisaram também se alfabetizar de maneira digital, e se apropriarem das práticas de letramento que permeiam e medeiam as relações no mundo atual.

Não podemos medir ainda a profundidade dos impactos da Covid-19 na Educação brasileira, mas podemos sentir na pele quando nos deparamos com estudantes com dificuldades e lacunas em sua formação, na construção do conhecimento e na constituição dos sujeitos. Alfabetizar exige dedicação, méto-

do, estudo, tempo de preparação, reflexão, confecção de recursos e matérias pedagógicos, pesquisa, revistar métodos e estratégias. Alfabetizar requer muito mais!

Em tempo como esses, precisamos mais do que tudo valorizar a Educação que vem da base, que se faz todos os dias entre esperança e frustrações. Não é o momento de retroceder em investimentos, formação, pesquisa, incentivos ao professor. Uma educação de qualidade se faz todos os dias, e muitas vezes brilha no anonimato de uma sala de aula, na sutileza, delicadeza, na simplicidade do professor que segura na mão de uma criança e faz o mundo acontecer.

Vamos educar nosso país, alfabetizar nossas crianças e conjugar juntos, o verbo Esperançar!

*Sidney Lopes Sanchez Júnior*

*Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina*

# SUMÁRIO

## CAPÍTULO 1

**CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E PROCESSO DE APRENDIZAGEM: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS DISCURSOS COTIDIANO E CIENTÍFICO.....9**

*Adriana Pereira Santana*

*Adriano da Fonseca Melo*

doi: 10.48209/978-65-5417-020-1

## CAPÍTULO 2

**EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: NOVOS CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS PARA DESAFIOS ALÉM DAS CRISES.....25**

*Abraão Danziger de Matos*

doi: 10.48209/978-65-5417-020-2

## CAPÍTULO 3

**A MÚSICA COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....41**

*Sidney Lopes Sanchez Júnior*

*Karina Jacob Monteiro*

doi: 10.48209/978-65-5417-020-3

## **CAPITULO 4**

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES TEÓ- RICAS E SUAS RELAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....54**

*Elisabete Costa da Silva*

*Tânia Regina Unglaub*

**doi: 10.48209/978-65-5417-020-4**

## **CAPITULO 5**

### **A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..72**

*Maria Aparecida Fortunato*

**doi: 10.48209/978-65-5417-020-5**

### **SOBRE OS ORGANIZADORES.....84**

### **SOBRE OS AUTORES.....86**



# CAPÍTULO 1

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM E PROCESSO DE APRENDIZAGEM: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS DISCURSOS COTIDIANO E CIENTÍFICO**

*Adriana Pereira Santana*

*Adriano da Fonseca Melo*

Doi: 10.48209/978-65-5417-020-1

### **Considerações iniciais**

A criança no seu processo de desenvolvimento cognitivo interage com vários objetos e situações que lhe possibilitam ter contato com informações que impulsionam suas estruturas cognitivas, rumo à aquisição/construção do conhecimento.

Nota-se que por meio da observação, experimentação e vivência de situações as crianças vão descobrindo regras que adotarão para outros momentos da vida. Um exemplo é o caso de colocar objetos nos orifícios da tomada onde,

mesmo com os adultos que estão no seu entorno dizendo para não colocarem elas farão, isso porque a curiosidade impulsiona, mesmo se dificultando o seu acesso à tomada.

A criança cresce com a curiosidade de conhecer o mundo e querer compreendê-lo. Quando chega na escola já experimentou várias situações, já ouviu vários “nãos”, contudo ela ainda tem o ímpeto de investigador querendo entender o porquê das coisas. De acordo com Ivan (2010), para Vygotsky, a criança é um ser social desde os primeiros dias, e que busca nas interações com os adultos envolver-se/engajar-se na sua realidade, demonstrando, assim sua condição social.

A escola representa para a criança uma oportunidade de expandir suas relações sociais e, para isso, busca no professor, o papel do adulto que lhe propiciará as chances de engajar-se nessa nova realidade que viverá. Dessa maneira, ela está ávida por perguntas que o grupo social anterior não conseguiu responder a contento e, por isso, vê nas relações da sala de aula oportunidade de obter respostas a estas perguntas.

Contudo, a prática educacional desenvolvida por anos nas escolas deixa de lado as suas inquietações, que seriam ótimos instrumentos de aprendizagem, para, em vários casos, apresentar vários “nãos” sem ter uma explicação clara do porquê, sufocando, assim, suas curiosidades nas novas situações, reforçando a concepção questionável, por parte da sociedade, de que na sala de aula o aluno deve ficar quieto, prestando atenção no professor e que, este sim, tem o conhecimento que será transferido/passado para cada um dos alunos.

A questão, então, é como propiciar um ensino, nos primeiros anos escolares, para que a criança esteja, no final do ano, dominando signos básicos

para começar a compreender o mundo ao seu redor? Como integrar o discurso cotidiano com o discurso científico, papel da escola?

Perceba que em relação à primeira questão, diferentes pesquisadores defendem métodos específicos, como forma de levar a criança a interagir com o seu mundo. Interagir aqui, entendemos como ser capaz de ler este mundo e conseguir compreendê-lo, minimamente. O que foi defendido por Vygotsky ao discutir o processo de aprendizagem, em que

“o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VIGOTSKI, apud RODRIGUES et all, 2017, p. 21)

Dessa forma, não se pode cercear a vontade da criança de querer aprender, a partir da compreensão das situações anteriormente vivenciadas e as futuras experiências que deparará em sua vida. O problema está em como realizar a integração das situações do cotidiano, com as situações vividas na sala de aula.

Os documentos oficiais que norteiam os sistemas educacionais propõem em todos os momentos que as atividades de sala de aula devem contemplar momentos em que os alunos estabeleçam relações entre o que eles estudam na escola e as situações que vivenciam no seu dia a dia. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1997, p. 23), a escola desempenha um papel importante ao possibilitar ao aluno que domine os diferentes conhecimentos para interagir nas diferentes situações da sua comunidade. Defende, ainda, que a responsabilidade da escola será maior quanto menor for o grau de conhecimento da comunidade em que o aluno está inserido, ou seja, cabe à escola oportunizar muito mais situações de aprendizagem aos alunos oriundos de comunidades em que o acesso ao conhecimento está restrito aos muros da escola, se comparado com uma comunidade em que o acesso ao conhecimento

ocorre tanto na escola quanto fora dela, por meio dos diferentes recursos atualmente disponíveis.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reforça esse compromisso da escola ao afirmar que, cabe ao aluno

no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Percebe-se, que o envolvimento do aluno no processo educacional vem com força neste novo documento, as práticas escolares devem conduzir o aluno a definir um projeto de vida a partir das vivências escolares e aproveitar as situações do cotidiano para problematizar, bem como a necessidade de manter ou despertar a curiosidade em descobrir o mundo no seu entorno, com o intuito de enxergar os problemas e pensar em possíveis soluções, dentre as quais saber a aprender continuamente,

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15)

Nesse sentido, o conhecimento escolar se constituirá a partir do diálogo com os conhecimentos adquiridos, por meio das relações sociais e da sua interação na comunidade em que vive, dessa forma, chegamos à segunda questão, como integrar o discurso cotidiano com o discurso científico?

A segunda questão envolve uma discussão maior, haja vista que o princípio de integrar o discurso do cotidiano ao discurso científico é questionado pelos pesquisadores, por existir uma linha tênue entre ficar no empirismo e realizar experimentações com bases científicas. Para Piaget e Garcia (2011), faz parte do senso comum que a criança não inventa nada, mas, pelo contrário, recebe tudo na escola, o que para estes autores é uma falácia, visto que uma criança nos seus primeiros 18 meses realiza progressos na construção de sinapses que a conduzem a descobertas e invenções.

Segundo Ivic (2010), a ideia de que as crianças, desde os primeiros dias de interação com os adultos, produzem sinapses e constroem aprendizagens que servirão para compreender sua realidade, foi defendida por Vygotsky em seu livro *O Pensamento e a Linguagem*. Dessa forma, dois pesquisadores que tanto influenciam a educação brasileira corroboram da ideia de que a criança desenvolve-se nas relações sociais, tanto dentro da escola como fora dela, segundo Ivic (2010, p. 19)

a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura que ampliam as possibilidades naturais do indivíduo e reestruturam suas funções mentais.

Constata-se que o processo de aprendizagem ocorre tanto fora da escola como dentro dela, propiciando ao aluno desenvolver os artefatos produzidos culturalmente, o que leva à necessidade de um diálogo entre as experiências empíricas vivenciadas pelo aluno fora da escola, com as experiências oportunizadas nos momentos de estudos nos diferentes componentes curriculares.

O enxergar as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, configura papel da escola e, principalmente nas diferentes áreas do

conhecimento científico, elaborar momentos de aprendizagem em que os alunos vivenciem momentos de aprendizagem que atribuirão significados ao que é estudado por meio das relações estabelecidas entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano.

Assim, neste artigo analisaremos, à luz da epistemologia da gênese de Piaget e da Sociointeracionista de Vygotsky, características para o pensar de práticas educativas formativas.

## **A psicogênese e a aprendizagem**

Garcia e Piaget (2011) sinalizam que para conseguir identificar traços do processo de aprendizagem é preciso analisar aquilo que leva o sujeito a adquirir e utilizar um conhecimento ou constituir como fundamento de novas aprendizagens. Dessa maneira, segundo esses autores, não adianta ficar observando as declarações verbais, pois estas omitem etapas e processos que levaram à constituição do conhecimento pela criança.

Ainda, observar a história da construção dos saberes pela sociedade pode contribuir para identificar pistas de como se processa o desenvolvimento de sinapses, que possibilitarão o domínio de novos conhecimentos, visto que, segundo os autores, observar a história das ciências pode favorecer a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem ao possibilitar rastrear quais fatores que conduziram às primeiras experimentações oriundas de necessidades do cotidiano e, que naquele momento eram essenciais para resolver um problema. Para tanto, algumas hipóteses provisórias foram levantadas, servindo assim, de ponto de partida para iniciarem suas investigações, as quais exigirão que trabalhem coletivamente em alguns casos, e em outros realizem um trabalho solitário.

O estudo da história do conhecimento conduz o professor a perceber que no final, algumas hipóteses, foram validadas e outras refutadas, exigindo que o sujeito fosse resiliente e persistente para identificar fatores que não foram considerados na primeira hipótese e que agora seriam levados em consideração, para novas investigações. A criação de hipóteses para a experimentação pode contribuir com a formação autônoma do espírito científico da criança; segundo Freire (1995), a formação da autonomia não pode ser confundida com a anomia ou a heteronomia. Anomia é entendida como ausência de regras, isto é, o agir sem seguir regras preestabelecidas socialmente ou cientificamente, enquanto heteronomia é entendida como o agir segundo orientações de uma outra pessoa, isto é, realizar atividades a partir de um modelo apresentado por outra pessoa que deverá validar suas ações.

Assim, para entender como teremos uma prática educacional que possibilite a ocorrência da aprendizagem deve-se buscar o desenvolvimento de autonomia pela criança, pois entende-se como sendo levar em consideração os fatos relevantes para agir da melhor forma para um coletivo. Quando a criança leva em consideração diversos pontos de vista, não tem mais a liberdade de mentir, quebrar promessas e ser leviana (Kamii, 1995, p.108).

Para Piaget (1965 apud MUNARI,2010, p.17), diferente do que se pregava na sua época como um princípio da educação, o processo de ensino e aprendizagem deve ser prazeroso, capaz de envolver o aluno. Como a atividade escolar precisa ser prazerosa podemos entender, erroneamente, que nesse discurso há uma defesa da brincadeira sem vínculo com o ementário que o professor precisa trabalhar. Na realidade, há por detrás, a defesa pela implementação de momentos investigativos nos quais os alunos são envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, reconstruindo por si mesmo o *corpus* do conhecimento

que tem que aprender. Dessa maneira, a escola desempenha o papel de formar o espírito experimental, visto que oportuniza ao aluno experimentar, tatear, por si mesmo e não apenas pela observação das ações do professor.

Piaget (1965 apud MUNARI, 2010, p. 18) defende que cada vez que o adulto aborda problemas novos, o desenvolvimento de suas reações assemelha-se à evolução das reações no processo do desenvolvimento mental. A partir dessas ideias, Piaget alude algumas sugestões ao processo da aprendizagem da linguagem que, mesmo sendo considerada por Piaget uma área menos técnica, o aluno poderá aprender por meio da experimentação e da observação das situações apresentadas.

Para Piaget (1948), o conhecimento leva o aluno a lutar contra o ceticismo e as dificuldades de relações entre os povos, se o professor planejou lições nas quais os alunos são levados a desenvolver a sensibilidade e a imaginação para lidar com situações de aprendizagem. Nesse sentido, os alunos devem ser protagonistas da sua aprendizagem, vivenciar os caminhos percorridos para chegar na construção dos conhecimentos existentes e não, especificamente, a construção ou reconstrução dos saberes já institucionalizados.

A fim de propiciar ao aluno percorrer os caminhos da construção do conhecimento, deve-se considerar o papel do meio exterior como estímulo e provocador de reações do intelecto do sujeito, levando, assim, a um novo processo do meio interno do sujeito. De acordo com a concepção construtivista, as reações do meio interior buscam assimilar a nova aprendizagem para acomodar e assim utilizar em situações novas que apresentam as mesmas características. Dessa forma, as ações pedagógicas, a partir de práticas empiristas, no sentido de experimentar por meio da investigação, dependem das possibilidades ofertadas ao grupo de alunos pelo professor.



Esses pontos de vista de Piaget foram e são recorrentes em várias práticas de alfabetização/letramento. Analisando o material do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC de Língua Portuguesa, o processo de alfabetização é entendido a partir de situações nas quais os alunos são convidados a vivenciar experimentações sobre a escrita e leitura. Contudo, não podemos afirmar que essa prática esteja totalmente alicerçada nas concepções de Piaget. Assim, passaremos a discorrer sobre Vygotsky, com o intuito de compreender as concepções desse pesquisador e suas influências na prática de alfabetização/letramento.

## **Situações de interações na educação**

Mediante a leitura dos materiais publicados por Vygotsky, constata-se se que o aluno precisa vivenciar todas as situações que simulam o percurso de construção do saber. A imersão do aluno no processo pode lembrar uma prática empirista, mas aqui é entendida como a imersão do aluno na situação, e busca na experimentação empirista o ponto de apoio para iniciar o desenvolvimento da aprendizagem.

A experimentação empirista, segundo Vygotsky funciona como o contato do aluno com o meio, cujo objetivo é levar o aluno a dominar seus manuseios. As formas de cada um interpretar a situação, tendo por base suas experiências anteriores à escola, para Vygotsky são práticas importantes, visto que são construídas na interação com o meio e outros sujeitos da comunidade que o rodeia.

Nesse sentido, Vygotsky estabeleceu dois processos de funcionamento da linguagem, o primeiro exterior, no qual é transformado o pensamento em palavras, isto é, a materialização e a objetivação do pensamento sobre algo ou alguém. O segundo processo é interior, no qual a linguagem/palavra são trans-

formadas em pensamento, formando assim uma nova aprendizagem sobre o que foi vivenciado.

Consoante Rego (2014), para Vygotsky o ser humano realiza essas transformações não por uma inclinação biológica, mas por suas interações sociais (políticas, religiosas, seu papel na sociedade, seus valores, entre outras interações). A forma de interagir coletivamente do ser humano é um fator que o distingue dos animais, dessa maneira, a educação tem nesse comportamento um caminho para realizar o ensino com impacto na aprendizagem, ou seja, o uso do coletivo para gerar momentos de interação e aprendizagem.

Assim, o pensamento não é algo imutável, independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais de viver, mas a cultura exerce um papel importante no processo de construção da linguagem e do pensamento, pois, no momento em que a criança está imersa na cultura local e global ela reaprende, continuamente, a interagir com esta sociedade e tem por base suas experiências com as situações.

Para Vygotsky, o ser humano já nasce com estruturas preparadas para, durante a vida em suas interações sociais desenvolver e ampliar sua capacidade intelectual, são as interações que formarão as condições para a criança, com a ajuda do professor ou de um colega que está em um estágio mais a frente, por exemplo, realizaras tarefas, contudo, no momento que ocorre a transformação de todas as coisas, por meio da compreensão, gerando um novo pensamento, ela lança-se “sozinha” para realizar a tarefa.

No entanto, precisamos tomar o cuidado de compreender o que foi proposto por Vygotsky com relação ao desenvolvimento cognitivo do ser humano; de acordo com o livro “Construção do Pensamento e da Linguagem, ” o agir com o auxílio do outro é ponto de partida para toda a construção de sentido no

tocante à palavra, e somente depois a criança deve ser estimulada a querer agir sozinha na resolução das situações.

Com isso, a linguagem é um signo fundamental para a mediação da atividade humana, e como tal não se deve focar no significado, mas no sentido, visto que o sentido pode mudar o signo e o signo pode mudar o sentido, conforme é empregado para mediar as ações humanas.

De acordo com Vygotsky, o centro de todo o processo de mediação está na capacidade do ser humano criar meios “ferramentas auxiliares” da atividade humana para interagir com o mundo, a linguagem é este meio que possibilita compreender e ser compreendido nas ações dentro dos grupos sociais.

Por último, Vygotsky dividiu o trabalho de construção de sentido para os meios em dois grupos conceituais. O primeiro refere-se aos conceitos espontâneos, nos quais a criança desenvolve com suas interações as situações anteriores a seu ingresso na escola e o segundo são os conceitos científicos desenvolvidos nas situações preparadas para serem vividas na sala de aula. Os conceitos científicos em nenhum momento deverão sobrepor os conceitos espontâneos, mas devem-se integrar aos primeiros, para formar um novo conceito.

A partir dessas ideias Vygotsky definiu dois tipos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, o primeiro é um desenvolvimento imediato, em que as ações ocorrem no processo, com o auxílio de outro; e o segundo refere-se ao desenvolvimento mediato no qual a criança já agregou aos conceitos espontâneos os conceitos científicos, focos das práticas escolares, e passa a desenvolver ações/estratégias sozinhas, durante o confronto com situações diversas.

## **Primeiras aproximações às questões de investigações**

No início do artigo foram propostas duas questões norteadoras, as quais tentaremos apresentar as primeiras reflexões ou aproximações, a partir das duas concepções teóricas apresentadas anteriormente.

Observando a primeira pergunta como propiciar um ensino, nos primeiros anos escolares, para que a criança esteja, no final do ano, dominando signos básicos para começar a compreender o mundo ao seu redor?

Para responder a esta indagação, nota-se que um caminho seria observar os conhecimentos que a criança traz para a escola, visto que para ambos os teóricos estes conhecimentos são fundamentais para a interação da criança com as propostas de situações levadas a cabo pelo professor na sala de aula.

Os conhecimentos anteriores (pensamento) guardam alguns sentidos das palavras e, ao mesmo tempo, servem de ponto de partida para modificar o sentido das palavras, o que vai ocorrer dentro dos diferentes contextos sociais que serão explorados durante as atividades educacionais desenvolvidas na sala de aula. Dessa forma, o uso de materiais que envolvam as crianças no processo de experimentação contribuirá com o desenvolvimento de sentidos. Mas por que não falarmos de significados? De acordo com os teóricos, os significados dos signos são mais particulares e assim acabam degenerando o contexto.

Isso pode ser observado quando uma pessoa adulta tenta aprender um novo idioma, se ela ficar presa no significado das palavras (signos) ela acaba não compreendendo o contexto e acaba assim concluindo que aquele idioma é difícil, contudo se ela considerar o sentido nos diferentes contextos, com certa facilidade dominará o novo idioma e se sentirá confortável no processo, visto que tanto um teórico como o outro deixam claro que o contexto modifica o sentido do signo sem alterar o significado.

Vygotsky defende com mais ímpeto a valorização de três elementos importantes para o desenvolvimento cognitivo/intelectual da criança. O primeiro são as situações as quais a criança está imersa, nesse sentido Piaget também reconhece a importância das situações, visto que são elas portadoras de sentido para os signos utilizados e que irão provocar a necessidade de assimilação dos fatos novos e posterior acomodação dos novos conhecimentos.

O segundo é a linguagem, a qual é um signo capaz de guardar as informações e servir de meio para transitar no grupo social as ideias do emissor, e nesse sentido, Vygotsky coaduna com Bakhtin, em que o sentido se separa da palavra e se conserva, sendo mais amplo e rico que o significado e, que todo comportamento humano tem por meio os signos.

O terceiro são os invariantes, estruturas da linguagem que provocarão mudança de pensamento, como afirma Vygotsky a linguagem se desfaz, mas não se destrói, se transforma no pensamento e este, por sua vez, na interação da criança no grupo social, transforma-se em linguagem para comunicar suas ideias e concepções. Nesse ponto, Piaget e Vygotsky têm aproximações, visto que o primeiro estabeleceu cinco estádios do desenvolvimento do pensamento, os quais estão relacionados com o desenvolvimento biológico do ser humano, enquanto o segundo apresentou dois estágios de desenvolvimento (imediate e mediato) os quais têm relações diretas com as interações da criança com o outro, na situação proposta.

Assim, passamos a refletir sobre a segunda questão que tem vínculo com a primeira, a partir das duas teorias. Dessa forma, como integrar o discurso cotidiano com o discurso científico, papel da escola? Tanto para Piaget como para Vygotsky a realização da função da escola no processo de aprendizagem configura caminho importante para esta integração.

Construir o processo de ensino calcado na investigação, a partir de ideias empíricas são apontadas pelos teóricos como chave para realizar a integração, mas não deve-se parar nesta ação como sendo o ápice do processo de aprendizagem; o professor desempenha papel importante ao ter que buscar nas práticas sociais elementos de ligação com o discurso científico.

Nesse sentido, Piaget e Garcia (2011) apontam que devemos retomar a história da construção do conhecimento para que se possa compreender como aproximar os discursos cotidianos (empíricos) dos discursos científicos. Ao perceber os caminhos percorridos para chegar no conhecimento que hoje existe, poderemos pensar em situações que irão possibilitar à criança reconstruir este percurso; nesse ponto ambos os teóricos coadunam que a criança não irá construir o saber, mas reconstruir o percurso para chegar ao saber.

Nesse reconstruir do percurso, é necessário ter como ponto de partida ações apoiadas no princípio empirista, que irá possibilitar o envolvimento da criança no processo e, conseqüentemente, valorizar seus “porquês” como elementos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

## **Considerações finais**

Piaget e Vygotsky, sem dúvida, impactaram o processo de ensino ao apresentarem ideias de como ocorre a aprendizagem e nas entrelinhas como deve ser o papel da escola para que ocorra o desenvolvimento do seu papel social.

Piaget (2011) apresenta o processo de domínio sobre a linguagem a partir do retomar características do ser humano, o qual desde seus primeiros dias inserido na cultura observa o seu entorno e lança mão dos seus sentidos para apropriar de informações e signos que irão propiciar suas construções cognitivas. Para este pesquisador, no primeiro momento, a criança utiliza dos signos para evidenciar-se como centro de todas as ações coletivas.

Para Piaget (2011), o estágio de se ver como o centro das ações predomina na formação da criança até seu ingresso na escola, quando percebe que o seu entorno é maior do que seus sentidos poderiam captar e que existem na comunidade outros seres que também têm uma visão egocêntrica das interações. Na passagem da percepção do egocêntrica para a percepção coletiva é que se inserem os primeiros anos da alfabetização.

Assim, o professor que buscar inspiração em Piaget deverá pensar em situações que irão contribuir com a descoberta do trabalho coletivo e de respeitar os diferentes pensamentos como forma de reconstruir os caminhos do saber.

Para Vygotsky, a criança desde os primeiros momentos de sua inserção no grupo social familiar, desenvolve conceitos espontâneos que servirão de ponto de partida para descobrir o mundo. Esses conceitos espontâneos perpassam pelas várias transformações da linguagem em pensamento e vice-versa.

As transformações do pensamento em linguagem e dessa em pensamento, irão contribuir com a produção dos sentidos dos signos, eixo principal para o desenvolvimento cognitivo da criança e consequente domínio dos signos utilizados na comunicação. O domínio dos signos irá possibilitar que a escola desempenhe sua função social, como instituição pertencente na cultura local e elo importante para inserir a cultura mundial no contexto do aluno.

A escola e o professor como responsáveis pela difusão dos conceitos científicos, precisam reconhecer no conceito espontâneo ponto de partida para se chegar aos saberes instituídos. Dessa forma, criar situações em que os conceitos espontâneos de cada criança sejam colocados em jogo nas atividades propiciam a interação social e, conseqüentemente, levam para a ocorrência de dois desenvolvimentos - o imediato e o mediato.

Por fim, fica a sensação de que todos estes estudos foram capazes de responder algumas perguntas, no entanto novas surgiram como inquietações do processo de aprendizagem e que servirão de impulso para novas leituras e investigações. Como por exemplo, Como se daria uma adequada inserção de diferentes materiais literários qualificados para a idade de alfabetização? O processo de alfabetização ocorre da mesma forma nas diferentes áreas do conhecimento, durante a prática pedagógica? Ou há uma hierarquia de práticas que devem ocorrer primeiro para depois ocorrerem outras?

Estas indagações servem de mola propulsora para o desenvolvimento profissional e como discorrem os dois teóricos analisados, faz parte da essência humana questionar os processos e buscar construir sentido para tais processos.

## **Referências**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. \_\_. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

KAMII, Constance et al. **La teoría de Piaget y la educación preescolar**. 1995.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PIAGET, Jean. GARCIA, Roland. **Psicogênese e história das Ciências**. Tradução: Giselle Unti. Petrópolis. RJ. Vozes. 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada,. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo. 2001.



# CAPÍTULO 2

## **EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: NOVOS CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS PARA DESAFIOS ALÉM DAS CRISES**

*Abraão Danziger de Matos*

Doi: 10.48209/978-65-5417-020-2

### **Introdução**

A pandemia de Covid-19 trouxe uma nova percepção para a humanidade: todos precisam urgentemente se adaptar às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Embora tenham lidado com tecnologias digitais em algum momento, os profissionais da educação enfrentaram a obrigação de adaptar esses recursos de forma radical reinventando seus saberes docentes. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é demonstrar, por meio da revisão bibliográfica, como as ferramentas digitais têm transformado as metodologias e práticas pedagógicas dos docentes. Para tanto, recorre-se à livros e pesquisas científicas que abordem o conteúdo, de modo a fundamentar as reflexões aqui

expostas. Percebemos ao longo do processo de escrita e pesquisa que apesar da consciência de sua importância, a tecnologia não está fortemente inserida no cenário escolar, embora, com a pandemia causada pelo coronavírus, tenha se destacado um novo cenário de informatização na educação.

O estudo também, faz-se necessário, haja vista que, embora a sociedade esteja vivendo na era da informação ou era da tecnologia da comunicação, muitos docentes ainda não estão preparados para enfrentar tal realidade virtual imposta na prática educacional. Diante disso, é necessário analisar o contexto do exercer docente frente às atividades remotas, destacando as limitações desse ensino a professores e alunos, bem como levantar propostas que solucionem essas problemáticas. Assim, é retrógrado imaginar que a situação atual que impulsionou repentinamente a educação no contexto digital é apenas uma fase momentânea imposta por medidas de saúde coletiva. Tudo indica que a adoção de ferramentas digitais síncronas e assíncronas continuará em meio à educação e provavelmente novos métodos e tecnologias da telecomunicação surgirão para otimizar e tornar mais eficiente o aprendizado nos meios digitais. A pandemia de Covid-19 trouxe uma nova percepção para a humanidade: todos precisam urgentemente se adaptar às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Neste contexto, a atividade educacional foi inegavelmente atingida, pois o distanciamento social e/ou isolamento domiciliar fizeram com que as aulas e atividades presenciais fossem suspensas. Tais alterações tiveram impacto direto na vida de toda comunidade escolar: professores, alunos e famílias, bem como nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais (SANTANA-FILHO, 2020). Arelado aos impactos causado por uma pandemia nos sistemas básicos de assistência social promovidos pelo estado, são notórios os obstáculos preocupantes enfrentados pelos educadores frente a um contexto

de ampla utilização de novos aparatos tecnológicos no ensino, já que todas as demandas docentes passaram do modo presencial para o virtual – a distância. Assim, esse trabalho objetiva realizar uma análise reflexiva, a fim de conhecer os desafios acerca da prática docente no ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do novo coronavírus. Para tal, recorre-se a literatura especializada a fim de fundamentar a análise.

A situação inédita enfrentada por esta geração no século 21 abre uma oportunidade para quem está acostumado a TDIC como opção, e incita aqueles que não estão acostumados a se apropriar dos recursos tecnológicos. Imediatamente, profissionais como comerciantes e prestadores de serviços passaram a vivenciar a experiência dos “serviços digitais”. Na educação, a situação não é exceção, pois estamos mais convencidos do que nunca de que uma escola é mais do que um edifício. Com tanta incerteza sobre como viver, ensinar tornou-se mais um desafio.

Portanto, a escola precisou ser reconstruída. Embora tenham lidado com tecnologias digitais em algum momento, os profissionais da educação enfrentaram a obrigação de adaptar esses recursos de forma radical reinventando seus saberes docentes. As habilidades exigidas na realidade não eram obrigatórias anteriormente, o que significa que mesmo quem não trabalhava com TDIC teve que começar a utilizá-las no processo educativo diante da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus.

Diante dessa situação, a pandemia acelerou um processo já em andamento: a integração de TDIC e educação. Circunstâncias inesperadas levaram a interrupções abruptas nas aulas presenciais, exigindo decisões rápidas e opções de construção que ainda duvidavam de seu sucesso. Não é irracional que muitos especialistas em ensino a distância de emergência evitem o termo “educação a distância”. A razão é que a aprendizagem online tem uma qualidade de estigma

menor em comparação com a aprendizagem presencial, embora alguns estudos sugiram o contrário (HODGES et al., 2020).

Nesse sentido, vale destacar que, segundo Hodges et al. (2020), a experiência de aprendizagem pode ser importante desde que seja proporcionada pelos educadores, independente da forma como é proporcionada. Assim, iniciativas que possam fornecer estratégia eficaz de aprendizagem que recorram as TDI-Cs, podem ser a gênese para a transformação da prática necessária à educação do século atual. Diante da nova realidade trazida pela Covid-19, é importante questionar não apenas o acesso à tecnologia, mas sobretudo a possibilidade de proporcionar a professores e alunos condições de aproveitar ao máximo os recursos tecnológicos a fim de facilitar a aprendizagem significativa, embora, saibamos que há muitos desafios e fatores envolvidos, incluindo a falta de estruturas tecnológicas no âmbito escolar e a formação de docentes e alunos sobre o uso crítico e adequado das tecnologias.

Dessa forma, considerando o cenário supracitado, evidencia-se que objetivo deste trabalho é demonstrar, por meio da revisão bibliográfica, como as ferramentas digitais têm transformado as metodologias e práticas pedagógicas dos docentes. Para tanto, recorre-se à livros e pesquisas científicas que abordem o conteúdo, de modo a fundamentar as reflexões aqui expostas.

## **Metodologia**

Este estudo trata-se, portanto, de uma revisão literária classificada como pesquisa descritiva, cujo objetivo é descrever características de um determinado fenômeno (RUDIO, 2009), neste caso, as práticas pedagógicas mediante ferramentas digitais. Evidencia-se ainda, a abordagem qualitativa que, conforme pautado por Machado (2021), tem como objetivo examinar as evidências existentes com base em dados verbais ou visuais com vistas a entender um determinado tema.

## **Desenvolvimento**

É possível relatar que o formato de ensino remoto emergencial revela uma realidade de alunos que encontram dificuldades na forma de acessar as aulas, pois uma parte considerável dos estudantes não têm acesso à internet e nem a um dispositivo móvel adequado, sendo assim, tornando-se impossível eles terem a oportunidade de acompanhar o andamento das aulas.

O crescimento da desigualdade também está sendo observado durante a pandemia do novo coronavírus, acentuado pela somatória de problemas econômicos globais com locais, decorrentes da restrição de circulação de pessoas, que leva a uma diminuição do consumo, com consequente aumento no desemprego, levando ao aumento da insegurança no trabalho e perda de renda das famílias (QUINZANI, 2020). Tudo isso, sem dúvida, interfere diretamente nos processos educacionais, abrangendo uma esfera maior voltada às questões sociais, principalmente dos alunos de escola pública.

O sistema educacional brasileiro em tempo algum vivenciou um momento tão complexo e desafiador como este em virtude da pandemia, principalmente para os educadores que foram submetidos ao sistema de atividades remotas, sendo obrigatoriamente forçados a se adequar e exercer sua profissão em um sistema de atividades online. Diante disso, percebe-se que essa abordagem em consequência da situação atípica vivenciada pelas instituições escolares, e até mesmo os sistemas econômico e político do país sofrem alterações importantes, defrontam-se com a limitação da demanda, decorrente do isolamento social, que os fazem buscar ideias para se reinventarem e continuarem ativos em suas atividades.

O regime remoto emergencial refere-se à realização das tarefas pedagógicas de forma temporária e pontual com o uso da internet. A finalidade desse tipo

de método é minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise (DAROS, 2020). Conseqüentemente, essas aulas remotas são uma medida emergencial provisória organizada para desempenhar as demandas educacionais de ensino diante da necessidade do distanciamento social. Nesse tipo de regime, a coordenação pedagógica e os professores estão à mercê dos limites impostos pelo uso dos meios tecnológicos e ao contato superficial nas aulas online com os alunos.

Dentro do ensino remoto, podemos ter o desenvolvimento de atividades síncronas, as quais são uma alternativa fundamental na qual professores e estudantes devem se conectar sincronicamente como ocorre nos dias e horários das aulas presenciais. Essa condição apesar de parecer uma mudança simples na rotina anteriormente estabelecida nas aulas presenciais, não o é. A falta de interação presencial, da leitura de linguagens corporais em sala e a intermediação do contato por aparelhos tecnológicos cria a necessidade do amplo domínio de ferramentas tecnológicas que auxiliem e contribuam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tanto pelos estudantes como pelos professores.

Os docentes, frente a essa situação imposta depararam-se com uma situação de falta de preparação, planejamento ou organização, no que diz respeito à instrumentalização e à formação para o uso de outras ferramentas para que fossem oferecidas alternativas de extensão da rotina escolar no ambiente doméstico em canais virtuais (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Nesse sentido, muitos educadores estão imersos a uma responsabilidade maior do que se pode imaginar diante dessa nova realidade, pois os mesmos precisam se adaptar a forma de uso das ferramentas tecnológicas e entender seu funcionamento, criar novas metodologias ativas de ensino para alcançar uma

eficácia no processo de ensino aprendizagem ao público alvo, como também compreender os parâmetros que giram em torno da vida dos alunos e, assim poder identificar o que retrocede e progride nesse cenário atípico. Isso afirma que essa situação exige do mediador atributos que vão além do simples ato de transmitir conhecimentos, sendo necessário uma ressignificação do seu papel. É importante destacar que os alunos precisam ter autonomia e consciência do seu papel como estudantes, compreender que o ensino remoto é modalidade de ensino promissora, essencial, que atribui de fundamentos que também podem contribuir no seu processo como futuros cidadãos éticos, social e ambientalmente responsáveis, com criticidade e autonomia. Assim como nas aulas presenciais, os estudantes devem desprender-se do papel passivo, de meros receptores de informação, que lhes foi atribuído por tantos séculos a educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem.

Moraes (1987) evidencia que a informática educacional surgiu no Brasil na década de 1970 com experiências em instituições de ensino superior. Dentre essas primeiras experiências, destaca-se a Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP, que propôs a ideia de introduzir computadores no ensino fundamental, publicando em 1975, o documento intitulado Introdução de Computadores nas Escolas de 2º Grau.

No entanto, foi após o Seminário Internacional de Informática Educativa, realizado em 1981 e 1982 que o computador passou a ser visualizado como um recurso de auxílio efetivo ao processo educativo (BORBA; PENTEADO, 2019) e, portanto, direcionados ao público brasileiro. Essa nova cultura levou o MEC a iniciar dois projetos: Computadores na Educação - EDUCOM em 1984, e FORMAR em 1986. O primeiro projeto objetivava realizar pesquisas e ações

diretamente relacionadas ao desenvolvimento da informática educacional. Em contrapartida, o segundo concentrou-se na formação de mão de obra qualificada para o uso das novas ferramentas introduzidas no ensino (MORAES, 1997).

Em 1989, criou-se o Programa Nacional de Informática Educativa – PRONINFE, caracterizado pela instituição de centros de informática na educação de 1º e 2º grau, objetivando assim, multiplicar a geração de emprego na informática nas escolas brasileiras (VALENTE, 1999). Porém, este programa foi substituído em 1997 pelo Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, cujo objetivo era fomentar a criação de laboratórios de informática nas instituições públicas.

Além disso, também era objetivo do PROINFO: qualificar o processo de ensino e aprendizagem; criar um novo cenário cognitivo no ambiente escolar por meio da integração adequada de novos recursos tecnológicos; proporcionar uma educação voltada para o desenvolvimento tecnológico; promover a cidadania global em uma sociedade tecnologicamente avançada (BRASIL, 1997).

A principal ação estratégica do projeto foi criação de 100 Centros de Tecnologia Educacional – NTEs, em todo o país, com pelo menos um NTE em cada estado. Eles apoiaram a instalação, divulgação e manutenção de laboratórios de informática nas escolas e foram responsáveis pela formação de professores multiplicadores nas 27 unidades federativas para o uso do ensino de informática, articulando a ideia de descentralizar a informatização nas instituições públicas brasileiras (BRASIL, 1997).

Assim, NTEs foram estabelecidos e até núcleos cívicos foram criados. Segundo Borba; Penteado (2010), evidenciam que nos primórdios dos anos 2000, a fim de aproveitar o processo de informatização nas escolas, o MEC es-



tabeleceu vínculos colaborativos com outros ministérios, governos municipais e estaduais, ONGs e empresas do setor privado.

As razões que levaram os governos e empresas a adotarem software livre como soluções de computação incluem: controlar custos iniciais e atualizar licenças de software; reduzir a dependência de desenvolvedores de softwares proprietários; e promover o uso de programas computacionais no setor público (DRAVIS, 2003).

Acompanhando esse movimento, o a prefeitura do município de Fortaleza adotou em 2005, uma política pública voltada à instalação de software livre nas secretarias e instituições, assim como nos laboratórios de informática das escolas (NASCIMENTO, 2007). Essas recomendações oficiais ajudaram as tecnologias digitais a entrar nas escolas públicas brasileiras. No estado do Ceará, o NTE foi introduzido na capital em 2000, iniciando assim o evento de informatização da rede pública de ensino. Além disso, desde então, é responsável por quase todos os cursos de informática educacional oferecidos aos professores e alguns cursos para alunos da rede pública de ensino (SOUZA, 2008).

Os esforços de inclusão digital dos alunos não pararam com a implementação do LIE. Em 2005, o projeto One Laptop Per Child foi apresentado ao governo brasileiro durante o Fórum Econômico Mundial em Davos, na Suíça. É uma ONG internacional com o mesmo nome do projeto, que visa fornecer a cada aluno um computador portátil a um custo menor, com vistas à inclusão digital nas escolas. O governo brasileiro se interessou por essa ideia e em junho de 2005 criou uma rede interministerial para tratar do tema (BRASIL, 2012).

Em todo o Brasil, 150.000 computadores portáteis foram distribuídos para alunos, docentes e administradores em escolas selecionadas. Nesta fase do projeto piloto, foi desenvolvida uma política formativa de multiplicadores do

programa, cabendo aos professores da rede municipal de ensino atendidas pelo PROUCA a responsabilidade de divulgar o programa após a realização. Para tanto, secretarias estaduais e municipais de educação, bem como NTEs e instituições de ensino superior foram convidados a participar desta fase (BRASIL, 2012).

Evidencia-se a evolução da relação entre alunos e computadores ao longo de uma década: em 2000, como mencionado anteriormente, o projeto começou com o objetivo de implementar 1 computador por turma de 25 alunos, e em 2010 preconiza-se 1 computador por aluno. No entanto, é impossível dizer que a mesma evolução tenha ocorrido em termos de formação de professores utilizando tecnologias digitais para o trabalho docente.

Como ressalta Valente (2011, p. 22) “os computadores só fazem sentido se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem, e se nesse ambiente existirem as condições necessárias para favorecer o aprendizado do aluno”. Um professor preparado para esta realidade é um dos elementos essenciais para a existência dessa vantagem.

No que concerne às ferramentas digitais no ensino, a situação de pandemia fez com que cada indivíduo refletisse e revisasse suas atitudes, modos de ser e estar, formas de interação social, etc. de uma forma diferente. Uma dessas reflexões surgidas refere-se ao conforto da sala de aula e a amizade inseparável com os livros impressos, que foram testados tendo em vista que as aulas passaram a ser remotas e/ou virtuais.

Hoje, mais do que nunca, precisamos vivenciar o que é essencialmente digital na educação (COSCARELLI; KERSCH, 2016). Portanto, o processo de ensino precisa se adaptar à nova realidade. É essencial que professores e alunos estejam integrados ao ambiente digital, o que destaca a necessidade de

promover a alfabetização digital: aquisições destinadas a usar as tecnologias para localizar, organizar e selecionar em áreas educacionais, sociais, políticas, culturais ou econômicas, a diferentes formatos, gêneros e mídias para produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética, criativa, independente, reflexiva e segura, visando a integração do cidadão no mundo contemporâneo por meio da educação (CANI, 2019, p. 64) .

Para essas competências, habilidades e atitudes, é necessário considerar, por exemplo, a atual prevalência do ensino a distância ou do trabalho em casa, ou considerar as questões sociais inerentes às comunidades virtuais ou sociedades digitais, onde o físico é transposto para o virtual, como bibliotecas e classes. Nesse contexto, a TDIC torna-se uma aliada no processo educacional, uma mobilização para impor novos valores e prioridades a professores e alunos, pois são um novo espírito (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007).

Nessa perspectiva, nos envolvemos com novos letramentos, novas práticas, novas formas de construir conhecimento e construir comunicação. Assim, Redecker (2017) aborda a alfabetização digital na educação com um quadro europeu para competências digitais para educadores (framework DigCompEdu) desenvolvido pela Comissão Europeia. Dentre os diversos estudos sobre as estratégias de formação de professores das TDIC, o DigCompEdu se destaca por sua sólida estrutura científica, estabelecendo caminhos de formação por meio da implementação de ferramentas na prática docente.

Atendendo educadores de todos os níveis, da infância ao ensino superior, este documento destaca aspectos necessários para a atuação profissional dos educadores, dentre os quais destaca-se seis áreas: a primeira refere-se ao engajamento profissional do docente ao utilizar as novas tecnologias; A segunda área diz respeito aos recursos digitais; a terceira, trata do processo de ensino/aprendizagem; a quarta, refere-se aos métodos avaliativos; a quinta propõe as

tecnologias como método de proporcionar o empoderamento discente; e, por fim, a sexta área trata dos recursos digitais como método eficaz na promoção de competências digitais dos estudantes.

Esses seis segmentos refletem as estratégias necessárias para uma educação inovadora na comunidade profissional. Para tanto, especialmente para os educadores, Cani (2020) propõe uma etapa posterior de aprendizagem cognitiva baseada em Redecker (2017), que ao invés de estabelecer classificações estáticas os estimula a ampliar seus conhecimentos sobre as TDIC. Divididos em estágios, os autores caracterizam a proficiência digital por meio dos estágios cognitivos subsequentes do processo de aprendizagem: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. As TDIC são implementadas de forma crítica e saudável, significando que os conhecimentos e habilidades desses profissionais vão além do uso das tecnologias digitais no âmbito social, demandando tempo para adoção, formação, apropriação, adaptação e inovação (KRUMSVIK, 2011).

Assim, para fazer a educação acontecer mediante novas tecnologias, devemos também focar na qualidade da aprendizagem do aluno. A pesquisadora Scalzer (2019) apontou em sua pesquisa, que há poucas pesquisas sobre os hábitos de aprendizagem dos alunos nos modelos de ensino. Segundo a autora, investigar os hábitos de estudo dos alunos e propor soluções para melhorá-los tornam-se ações relevantes que beneficiam o processo de ensino.

Se as TDIC, há muito explodiram espaços físicos de aprendizagem cercados por muros, eles modificaram a forma como a informação é enviada, acessada, produzida e compartilhada (COSCARRELLI, 2020). Agora, o desafio para as escolas é saber usar todo o potencial das TDIC para fazer recomendações mais importantes destinadas ao processo de ensino e aprendizagem.

## **Considerações finais**

O bom ensino não tem nada a ver com padrões fechados e rígidos. Diante de uma sociedade “multicultural”, a tecnologia tem um papel inovador, transformador e democrático. Esses dispositivos permitem que a educação vá além da sala de aula, além dos livros didáticos e, o mais importante, expanda ambientes inclusivos, principalmente para aqueles com necessidades especiais. Percebemos ao longo do processo de escrita e pesquisa que apesar da consciência de sua importância, a tecnologia não está fortemente inserida no cenário escolar, embora, com a pandemia causada pelo coronavírus, tenha se destacado um novo cenário de informatização na educação.

Este fato é, muitas vezes, causado pela falta de capacitação técnica, acesso à internet e ferramentas necessárias para alunos e professores. Porém, ressalta-se que tecnologia tem um impacto significativo e, como tal, configura-se como um meio de captar a atenção dos alunos e, se utilizada de forma responsável e coerente, pode diversificar o currículo. Portanto, deve-se refletir também sobre como e para que finalidade esses recursos são utilizados. Sabe-se, em princípio, que os educadores devem estar preparados para liderar seus alunos. Devem também verificar quem treinam para que a educação não seja exclusiva e imprecisa.

Sendo assim, faz-se necessário que a escola continue a evoluir juntamente com a sociedade, uma vez que, por anos, estagnou-se no ensino tradicional fechando os olhos para o que acontecia em volta de seus muros. As tecnologias já são realidades e as escolas precisam utilizá-las mesmo com o fim do cenário pandêmico com vistas a proporcionar um ensino atualizado e de crescente qualidade.

## Referências

BORBA, Marcelo; PENTEADO, Miriam Godoy. Informática e educação matemática. Autêntica Editora, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nfvEDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT29&dq=Inform%C3%A1tica+e+Educa%C3%A7%C3%A3o+Matem%C3%A1tica.++Borba+e+penteado&ots=898rfV7oyC&sig=DkD4XxPZevy6Je13PWPL46rI67o>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997, 23p.

CANI, Josiane Brunetti. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. Revista Linguagem & Ensino, v. 23, n. 2, p. 402-428, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17110>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas+ novos professores. Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, p. 7-14, 2016.

DAROS, Thuinie. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 01 de março de 2022.

DRAVIS, Paul. Open source software: perspectives for development. The World Bank, 2003. Disponível em: <http://lib.riskreductionafrica.org/bitstream/handle/123456789/1362/3290.Open%20Source%20Software.%20Perspectives%20for%20Development%20by%20Paul%20Davis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. Práxis Educativa, v. 15, p. 1-24, 2020.

HODGES, Charles B. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. Disponível em: <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (Ed.). A new literacies sampler. Peter Lang, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=4Gjs8uT6dxIC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Sampling+%E2%80%9Cthe+New%E2%80%9D+in+New+Literacies&ots=Fo332sxshs&sig=tobnHwhhsMCPR6m6kQMr73jSgJM>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

KRUMSVIK, Rune Johan. Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, v. 1, n. 1, p. 39-51, 2011. Disponível em: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/874>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

MACHADO, Amália. O que é pesquisa qualitativa? (2021). Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/o-que-%C3%A9-pesquisa-qualitativa>. Acesso em: 22 abr de 2022.

MORAES, Maria Cândida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 1, n. 1, p. 19-44, 1997. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/viewFile/2320/2082>. Acesso em: 22 abr de 2022.

NASCIMENTO FILHO, J. V.; VIEIRA, S. L. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na formação de professores: um novo otimismo pedagógico. *Anais do XIX EPENN*. João Pessoa: UFPB, 2007.

Pimentel, C. Professores do ensino médio serão os primeiros a usar o tablet nas escolas públicas. In: Agência Brasil, 2012. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-02-02/professores-do-ensino-medio-serao-os-primeiros-usar-tablet-nas-escolas-publicas> Acesso em: 02/02/2012

QUINZANI, M. A. D. “O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da COVID19 e o estado de bem-estar social”. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, vol. 2, n. 6, 2020.

REDECKER, Christine et al. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Joint Research Centre (Seville site), 2017. Disponível em: <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc107466.html>. Acesso em: 20 de abr. 2022.

RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica, 2009.  
SANTANA-FILHO, M. M. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. Revista Tamoios, v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020.

SCALZER, Kamila. Um curso híbrido para o desenvolvimento de bons hábitos de estudo em estudantes da Educação Profissional e Tecnológica. 2019. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SOUZA, GM de O. Navegar é preciso: viagem nas políticas de adoção do software livre nas escolas municipais de Fortaleza. 2008. 162p. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação–Universidade Estadual do Ceará), Fortaleza.

VALENTE, José Armando. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo: Avercamp, v. 201, p. 20-33, 2011.



# CAPÍTULO 3

## **A MÚSICA COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

*Sidney Lopes Sanchez Júnior*

*Karina Jacob Monteiro*

Doi: 10.48209/978-65-5417-020-3

### **Introdução**

A grande preocupação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a alfabetização. O desafio de ensinar a leitura e a escrita às crianças perpassa os longos anos da história, sobretudo em definir e escolher o melhor método para se alfabetizar. Soares (2014) destaca que alfabetizar requer método, sendo essa uma questão que perpassa a história da alfabetização no Brasil.

A definição de um método para alfabetizar requer maturidade teórica, pesquisas e conhecimento profundo da prática de ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Independentemente do método previamente definido, a

música consiste em uma estratégia importante para as práticas de alfabetização. Sobre a música, Góes (2009) aponta que:

Além de colaborar para a alfabetização, a música ao mesmo tempo resgata a cultura e auxilia para a construção do conhecimento significativo. Não é apenas um recurso de alfabetização, a música é um ótimo instrumento de cidadania, e projetos que abrangem músicas, socialização e esporte, principalmente com crianças e adolescentes carentes ou de vulnerabilidade social, disseminam-se pelo país e são cada vez mais conhecidos pela sua eficácia (GÓES, 2009, p.1).

Assim como Góes (2009) compreende a música como positiva ao contexto escolar, pois pode possibilitar expressões dos sentimentos, a sensibilidade estética, o que faz com que indivíduo se desenvolva como cidadão.

Esse ensaio teórico tem como objetivo discutir a importância da música como recurso que potencializa as práticas de ensino e de aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor da criança.

## **A música e o processo de ensino e aprendizagem**

A música pode desencadear ações motoras, gestuais que trazem significados as práticas de alfabetização, especialmente ao ensino explícito da escrita, leitura, códigos linguísticos, motivando a construção do saber. Desse modo, o ambiente escolar se torna profícuo as práticas de musicalização a fim de promover vivências enriquecedoras no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento.

Utilizar a música no contexto escolar colabora para desenvolvimento das habilidades de ritmo, melodia, harmonia, organização mental e formação social e pessoal dos sujeitos. Assim, esse trabalho discorre de forma qualitativa sobre o uso da música nos anos iniciais para promoção de práticas de alfabetização

e letramento, além de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

Para Bréscia (2003), a música consiste em uma linguagem universal que acompanha o indivíduo desde as primeiras civilizações. Segundo informações antropológicas, as primeiras músicas foram empregadas em rituais, como: nascimento, casamento, fertilidade e morte. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento das civilizações, a música passou a ser usada em aprovação a líderes, como a cantada nos séquitos reais do Egito Antigo e na Suméria.

A música é avaliada como ciência e arte, à medida que as interações entre os elementos musicais são afinidades matemáticas e físicas. Bréscia (2003, p. 25) define a música como “a combinação harmoniosa e significativa de sons e como a arte de se expressar através de sons, seguindo princípios variáveis de acordo com a época, a civilização, entre outros”.

Na Grécia Clássica, era obrigatório o ensino da música, e há sinais de que já existiam orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antigüidade, doutrinava como certos acordes musicais e determinadas melodias criavam reações determinantes no organismo humano. “Pitágoras comprovou que a sequência exata de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode modificar padrões de comportamento e apressar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

Há várias hipóteses sobre o surgimento da música, desde o canto dos pássaros ou a utilização de instrumentos rústicos. Outras hipóteses destacam os movimentos rítmicos corporais; diversas teorias versam sobre o surgimento da música, e são pesquisadas em linhas e perspectivas diversas, além disso, diferentes abordagens assumem significados distintos, o que faz com que a música seja considerada e apreciada como arte e ciência. No contexto educacional, pode ser utilizada como uma estratégia eficaz para desencadear construções cognitivas e aprendizagens.

## **A música e o processo de ensino e de aprendizagem**

Para Brécia (2003) a música estimula o desenvolvimento do senso musical da criança, sua sensibilidade e expressão, isto é, introduz a criança no universo da música. A prática pedagógica que se utiliza da musicalização desperta e aprimora o gosto pela música, beneficia o desenvolvimento da sensibilidade, do ritmo, do prazer de escutar a música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, socialização e afetividade. Contribui ao mesmo tempo para a consciência e movimentação corporal, permitindo desse modo que a criança conheça a si mesma.

Ao se trabalhar com os sons, o sentido auditivo da criança é aguçado ao acompanhar gestos e dançar ela está desenvolvendo a coordenação motora e a concentração, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o meio em que vive. O aprendizado de música, além de beneficiar o desenvolvimento afetivo da criança, desenvolve a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e colabora para a socialização do indivíduo (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

Para que seja despertado a habilidade musical na criança, é indispensável apresentar a música em sua própria linguagem, isto é, através de momentos e práticas lúdicas. Esses momentos têm função de conectar o universo da música às magias da ludicidade de modo que criar-se-á um universo repleto de novas descobertas, fantasias e aprendizagem para as crianças da Educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, Brito (2003) garante que os anos iniciais de aprendizagem da criança são favoráveis para o entendimento da linguagem musical, para aprender a ouvir sons e a reconhecer as diversidades entre eles. Assim, a música deve ser apresentada por meio de histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, motivando a participação. O trabalho desenvolvido com a música deve

buscar a brincadeira musical, almejando a identificação natural da criança com a música.

A prática musical precisa desenvolver ações como: a escuta de músicas, distinções entre os sons e o silêncio, a expressão corporal em diversos ritmos musicais, o cantar em diversas elevações e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos, a criação musical livre e com normas. Se trabalhada adequadamente, a música desenvolve o raciocínio, a criatividade e a descoberta de novos dons e aptidões, fazendo-se assim um recurso didático importante.

Brito (2003) destaca que é necessário dar às crianças a oportunidade de desenvolver a expressão, consentindo que criem gestos, que observem e emitam os colegas e que, especialmente, concentrem-se na explicação da canção, sem a obrigação de praticar gestos ordenados durante o tempo todo. Assim, percebe-se que a musicalização colabora para o desenvolvimento da aprendizagem, deixa o espaço escolar mais alegre e conseqüentemente mais prazeroso, além de auxiliar na socialização das crianças.

A presença da música na vida das pessoas sempre existiu, seja em forma de letras simples ou mesmo pelo canto dos pássaros. Os sons podem ser ouvidos de diferentes maneiras e cada qual decodifica da sua maneira e de seu modo. Macedo (2005), aponta que a musicalização é uma ferramenta importante para a construção do conhecimento e do saber musical. Essa prática tem como finalidade despertar, aperfeiçoar e desenvolver o gosto musical, cooperar para a motivação e estímulo do desenvolvimento do emocional e físico da criança.

Neste sentido, a música precisa estar conectada aos diferentes tipos de arte, cooperando igualmente para o melhor desenvolvimento e facilitando o processo de ensino e de aprendizagem. A função da música no ambiente educa-

cional tem sua relevância, pois por meio dela somos capazes de refletir, sentir, imitar, criar, perceber e motivar. A música aguça a imaginação e os sentidos, de modo que precisa ser entendida como um agente potencializador do processo educativo e sendo capaz de desenvolver a atenção dos alunos que possuem dificuldades de concentração e ansiedade (MACEDO, 2005).

Para Macedo (2005, p.10):

[...] o desenvolvimento e aprendizagem expressam, igualmente, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é particular a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se determina no exterior. O desafio, no primeiro caso, é desdobrar-se para fora, mantendo uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que importa é agrupar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso particular ou coletivamente.

A aprendizagem expressa um novo saber, espacial e temporalmente apontado. Espacial porque se trata de unir uma coisa à outra, temporal porque essa união transforma ou adiciona algo ao que era, ou não era antes dessa inquietação. O desenvolvimento consiste em um processo construtivo que, ao se voltar para dentro, compreende, ao mesmo tempo amplia-se, desdobra-se para fora. Valorizar a ludicidade por meio da musicalização nos processos de ensino e de aprendizagem, denota, entre outras coisas, considerar o ponto de vista das crianças, trazendo significado por meio das vivências lúdicas (MACEDO, 2005).

A música tem uma função importante no processo de formação do indivíduo. É imprescindível que crianças se relacionem com esta arte desde bem cedo, e que ela seja introduzida no currículo escolar de forma intencional. Para Bréscia (2003) o processo de alfabetização envolve práticas de brincar com as letras, sons, significados, e que a música pode ser um recurso importante para tais vivências.

Ao estimular funções cerebrais, a música pode ampliar a habilidade da linguagem e comunicação, além disso, a música contribui para a qualidade da interação entre professor e aluno, especialmente ao desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, bem como contribui para a revisão de vocábulos e composições gramaticais, ao retratar a língua no seu contexto real (GARDNER, 1995).

A música além valorizar a auto-estima das crianças, ajuda na superação progressiva de dificuldades de interações, além de contribuir para interiorização de comportamentos e padrões sociais.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), destaca que a música no ambiente escolar pode contribuir para construção de hábitos positivos como: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, além de valorizar as práticas pedagógicas referentes as datas comemorativas do calendário de eventos do ano letivo, pois, na maioria das vezes, essas canções costumam ser seguidas por expressões corporais, gestos que contribuem para o desenvolvimento das noções corporais e o reconhecimento do eu, do outro e do nós.

Para o RCNEI, ao escutar uma música, estudar uma canção, as cantigas de roda, brincadeiras de ritmos e jogos; despertam, estimulam e ampliam o gosto pela prática musical. Ao aprender a música, a criança integra a suas vivências e experiências, a inteligência e a imaginação. Para o documento supracitado:

A linguagem musical é um recurso excelente para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e do autoconhecimento, além do importante meio de conexão social (BRASIL, 1998, p, 49).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) (BRASIL, 1997), para que a música tenha sentido na formação cultural e cida-

dã dos alunos, desde os anos iniciais, é imprescindível que as crianças sejam oportunizadas na participação ativa dentro e fora da sala de aula. O documento expõe:

A escola deve cooperar para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores habilidosos ou músicos profissionais. [...] Ela deve adequar condições para uma análise rica e ampla, onde o aluno aprenda a dar valor os momentos imprescindíveis em que a música se registra no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.56).

A música vai invadir salas, pátios e jardins das escolas do país por meio de cantigas, ritmos e sons de instrumentos folclóricos e típicos de cada região. Um dos mais habilidosos maestros brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), defende a disciplina que passa a ser obrigatória na matriz curricular do ensino fundamental e médio. Com a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, exprime a preocupação com uma formação mais humanística dos estudantes, na qual serão ampliadas capacidades motoras, de concentração e a habilidade de trabalhar coletivamente, ao ouvir e respeitar o outro (CHAMARELLI, 2009).

Segundo Kishimoto (1999, p.35):

[...] essas modificações serão admissíveis quando os professores enfrentarem com tranquilidade as mudanças na sua função. Segundo as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o núcleo da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o fruto da atividade do sujeito e está sujeito ao desenvolvimento de suas composições cognitivas.

A função do professor, nesse sentido, é desestabilizar, estimular e promover oportunidades para que o aluno realize interações significativas com o meio, que desequilibra, que provoca, e o professor deixa de ser possuidor de todo saber e se torna um mediador na busca de soluções para conflitos cognitivos.



A prática musical é uma ação na qual o indivíduo se manifesta e consente. Deste modo a música tem grande efeito de enriquecimento na educação, para tanto há a necessidade de uma transformação rápida que ocasione benefícios para a aprendizagem dos alunos e condições melhores para a prática pedagógica dos professores.

A música é imprescindível, pois contribui para uma melhor formação dos sujeitos, para motivação dos professores, pais, alunos, equipes pedagógicas e demais profissionais que atuam na rotina escolar, e atinjam os objetivos de uma educação de qualidade. Mesmo com tantas modificações, novas tecnologias, informações e fontes disponíveis, a música permanece tendo uma função essencial na aprendizagem.

O Brasil é um país culturalmente rico e a música tem a função de mediar e incentivar e tornar possível o conhecimento de diferentes formas de expressão, ritmos, culturas e histórias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, destaca que a música oportuniza a participação ativa dos ouvintes, até mesmo como intérpretes, compositores, improvisadores de sequências rítmicas no contexto escolar e fora dele.

O documento supracitado ainda destaca que a escola deve colaborar para que os alunos se desenvolvam como ouvintes sensíveis, e quiçá músicos profissionais. A escola precisa dar condições para uma apreciação rica e ampla, para que o aluno valorize os momentos em que a música se registra no tempo e na história.

A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, aborda a obrigatoriedade da música na matriz curricular em toda Educação Básica, sendo um conteúdo obrigatório que deve ser ministrada por professores especialistas ou unidocentes. Os professores devem organizar as práticas educativas da linguagem musical

para a construção conhecimento crítico e sensível. As práticas de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical devem integrar o planejamento de todas as etapas da Educação Básica.

## **Considerações finais**

A relação entre a música e o processo de alfabetização torna possível pensar em diferentes práticas no contexto escolar. Vale destacar que a música é arte e ciência, pois pode trazer contribuições importantes ao processo de ensino e de aprendizagem, especialmente nas práticas de alfabetização, tornando o ambiente escolar mais lúdico, significativo, prazeroso e descontraído.

Além de possibilitar expressões artísticas, desenvolvimento da linguagem estética, expressões corporais, a música pode estimular áreas cerebrais tornando a atenção, e mecanismos cognitivos mais propensos a aprendizagem, o que nos faz assegurar que a música deve fazer parte das práticas educativas em todas as etapas e modalidades da Educação.

Apesar dos documentos oficiais trazerem a importância e obrigatoriedade do ensino de música nos currículos da Educação Básica, destaca-se a importância da formação e capacitação de professores para fazer o uso dessa estratégia com qualidade e intencionalidade. A escola tem função de ensinar conteúdos clássicos, conhecimento científico cultural elevado, o que pode ser oferecido por meio da música, do conhecimento musical e das práticas de musicalização.

Aliar as práticas de ensino da língua escrita com a música possibilita um ambiente de maior interação, significado, o que potencializa a construção dos novos conhecimentos, o que faz os sujeitos avançarem nos conhecimentos acerca da linguagem oral, leitura e escrita.

Além de ter um impacto positivo na alfabetização, a música melhora o comportamento e a concentração nas áreas da matemática, leitura e diferentes competências linguísticas nas crianças. Como já foi mencionado, a prática pedagógica com músicas consiste em uma estratégia rica, que amplia a sensibilidade musical, bem como aspectos internos: conhecimento, coordenação, socialização e interação com o meio.

## **Referências**

**ALBUQUERQUE**, Eliana. *Conceituando alfabetização e letramento*. In SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**AUGUST**, Cury. *Pais Brilhantes professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

**AVELLAR**, Rosa Maria Gentil de. *O Desafio de continuar a alfabetização*. São Paulo. JM Editora: 1995.

**AZENHA**, M. *Construtivismo de Emília Ferreiro e Piaget*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

**BRASIL**. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2015.

**BRASIL**. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 c. Vol: III.

**BRÉSCIA**, Vera Lúcia Pessagno. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

**BRITO**, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: proposta para integração social da criança*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

**BROUGÈRE, G.** A criança e a cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.

**CAGLIARI, Luis Carlos.** *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

**FANTIN, M.** *No mundo da brincadeira. Jogos, brinquedos e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

**FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana.** *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

**GAINZA, V. H. de.** *Estudos de psicopedagogia musical: novas buscas em educação*. São Paulo: Summus Editorial LTDA, 1998.

**GARCIA, M. R; MARQUES, L. A.** *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

**GARDNER, Howard.** *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

**KISHIMOTO, Tizuko M.** *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

**MARTINS. R. da S.** *Educação Musical, conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FURNARTE, 1985.

**MÁRSICO, Leda Osório.** *A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

**PIAGET, J.** *A formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

**PIRES, M. C. de C.** *O som como linguagem e manifestação da primeira infância*.

**ROJO, Roxane.** (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas-SP: Mercado das letras, 1998.

**TFOUNI**, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1988.

**VYGOTSKY**, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa Antídoto, 1979.

**VYGOTSKY**, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**WEIGEL**, A. M. G. *Brincando de música*. Porto alegre: Kuarup, 1988.

# CAPÍTULO 4

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E SUAS RELAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

*Elisabete Costa da Silva*

*Tânia Regina Unglaub*

Doi: 10.48209/978-65-5417-020-4

### **Introdução**

O presente estudo tece reflexões referentes à alfabetização e ao letramento escolar no que tange, em especial, aos elementos teóricos relacionados a esses dois processos educacionais em âmbito nacional, bem como a correlação com as concepções adotadas no estado do Rio Grande do Sul. Portanto, objetiva-se analisar os principais pressupostos conceituais que abordam as percepções de alfabetização e letramento, sobretudo, estabelecendo relações com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (Decreto n. 9.765/2019) e o Referencial Curricular Gaúcho.

Para a consecução do objetivo elencado, vale-se de pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Esta base teórica foi construída mediante análise sobre as produções bibliográficas dos assuntos pertinentes ao estudo da temática. Tal proposta utilizou-se de artigos e obras científico-acadêmicas sobre os assuntos estruturados nas seções seguintes. Dessa forma, este artigo consiste, num primeiro momento, em um apanhado de referenciais teóricos que fundamentam a temática (seção 2). Em seguida, são expostos os resultados e discussão a partir da análise dos dados coletados na investigação (seção 3). Por fim, apresentam-se as considerações sobre o estudo realizado (seção 4).

## **Alfabetização e letramento: discussões teóricas**

As concepções de alfabetização e letramento são abordadas com maior frequência e destaque na área educacional, em especial, na pedagogia; uma vez que essas duas práticas fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem escolar. É na educação básica, mais precisamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 1.º ao 5.º ano (os quais atendem alunos entre seis e 10 anos de idade) – que a alfabetização e o letramento se fazem presentes de forma mais expressiva. Portanto, o ponto de partida para a compreensão de ambas as definições neste trabalho se dará pelo viés da Educação, trazendo as contribuições de autores e pesquisadores que exploram a temática, bem como de documentos legais da área no Brasil.

### **A alfabetização**

Há uma abordagem na literatura educacional sinalizando que a alfabetização representa a etapa escolar na qual os educandos serão conduzidos à aprendizagem da tecnologia de leitura e escrita. Nesse entendimento, a alfabe-

tização é uma prática pedagógica que visa ao ensino das habilidades técnicas para ler e escrever, em que o aluno faz o uso individual da leitura e da escrita (SOARES, 2019). Ou seja, busca-se a “[...] aprendizagem sistemática do código convencional de escrita (sistema alfabético/ortográfico e suas relações com o sistema fonológico)”. (COSTA, 2004, p. 18). A alfabetização escolar, em seu sentido tradicional, objetiva que o aluno domine “[...] um sistema de sinais gráficos de uma língua e seja capaz de codificá-lo ou decodificá-lo, escrevendo ou lendo. Isto é, desenvolver e usar uma capacidade metalinguística em relação à linguagem”. (COSTA, 2004, p. 24).

Logo, sob esse olhar teórico, é compreendido que alfabetizado seria aquele que “[...] apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. (SOARES, 2019, p. 19). Pode-se inferir ainda que, atualmente, essa noção é a adotada pelos órgãos oficiais da educação no Brasil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento norteador da educação básica brasileira – possui caráter normativo referente ao conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos deverão adquirir ao longo de toda a educação escolar (BRASIL, 2017). Nela é preconizado que, durante o processo de alfabetização,

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89-90).



Alicerçadas nesse pensamento, as classes de alfabetização nas escolas do país têm procurado instrumentalizar os alunos para a habilidade técnica de ler e escrever mediante o ato de decifrar os códigos linguísticos. Além disso, o ano de escolaridade limite para essa atividade alfabetizadora passou dos três anos – referendado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2015), que era a diretriz anterior – para os dois primeiros anos (1.º e 2.º) do Ensino Fundamental (EF). A BNCC circunscreve que “[...] nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, 2017, p. 59).

Outro documento balizador da educação brasileira é o Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, o qual institui a Política Nacional de Alfabetização; considerando, no seu artigo 2.º: “I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p. 1). É oportuno lembrar que, já em meados dos anos 1980, Ferreiro (2011) trazia ao debate reflexões sobre essa definição de alfabetização. A pesquisadora, partindo da ideia de que “[...] a escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2011, p. 14), declara a existência de uma dicotomia no entendimento do que é alfabetização. De tal forma que:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2011, p. 19).

Adepta da segunda vertente, Ferreiro (2011, p.16) defende que “a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de repre-

sentação, não um processo de codificação”, por isso, faz-se necessário repensar a definição de alfabetização enquanto prática visando unicamente o domínio do código alfabético; torna-se substancial um conceito que abarque as questões da representação, por meio do uso pleno das habilidades técnicas da leitura e da escrita envolvendo os vários espaços e as diferentes situações em que essas duas práticas ocorrem. Pois a alfabetização – em especial, a construção da escrita – é

[...] mais que aprender a produzir marcas, [...] é mais que decifrar marcas feitas pelos outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita –, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais. (FERREIRO, 2017, posição 17).

Foi dentro desse contexto que, no Brasil, surgiu o termo letramento e seu uso para designar um processo mais complexo, maior do que apenas aquisição da linguagem, mas também o seu desenvolvimento e aplicabilidade.

## **O letramento**

A palavra letramento teve sua utilização iniciada no Brasil em meados de 1980, proveniente do termo inglês *literacy*, visando descrever as práticas de leitura e escrita de forma mais complexa, ou seja, perceber a diferenciação entre o processo de aquisição da língua (alfabetização) e o processo de desenvolvimento dela (SOARES, 2018, 2019).

Assim, para a autora, “[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2019, p. 18). Logo, ser letrado é “[...] condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2019, p. 20). Partilhando dessa mesma noção,

Costa (2004, p. 25) expõe que o “[...] conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever”, implicando “[...] saber fazer uso frequente e competente da leitura e da escrita, individual ou socialmente”.

Em vista disso, pode-se depreender que o letramento amplia o uso da leitura e da escrita; não se trata apenas de habilidades técnicas, mas de relações mais profundas destas com o contexto no qual o aluno está inserido, atribuindo significado às práticas de leitura e de escrita. Tal ideia posiciona o letramento como um processo com caráter emancipatório, uma vez que está associado às práticas sociais de leitura, observando, assim, as diferentes experiências de vida de cada indivíduo. “Não se trata, portanto, de mensurar o quanto o sujeito conhece, nem o quanto o sujeito lê e escreve, mas fundamentalmente, de saber que relações estabelece e que usos faz do conhecimento e do aprendizado do ler e do escrever”. (LEAL, 2004, p. 52).

Desse modo, os atos de ler e de escrever no letramento se diferem daqueles realizados na alfabetização tradicional. Sustentando essa percepção, Leal (2004, p. 54) define que: “É preciso aprender o código, mas também aprender a validar esse código no âmbito da existência real. Daí a importância do ato de ler. Ato não é algo mecânico, é algo dinâmico, [...] é processo de humanização”.

Ao tratar o letramento como uma ação emancipatória e humanizadora, torna-se oportuno reportar ao pensamento do educador Paulo Freire sobre a ação de aprender a ler e escrever concebida como um ato de ler o mundo, de entender o seu contexto, relacionando a linguagem com a realidade do aluno (FREIRE, 1989, 2000). Dessa maneira, é defendida pelo autor uma educação que tenha respeito às compreensões de mundo do educando, percebidas como “[...] saberes socialmente construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 7).

Consequentemente, percebe-se que o discurso de Paulo Freire ainda é atual (tendo em vista que suas publicações originais datam do final do século XX); evidencia-se, hoje, a necessidade de trabalhar na sala de aula tais aspectos, integrando aos componentes curriculares, aos conteúdos e às atividades os conhecimentos prévios já incorporados nas práticas sociais dos educandos.

Analisando as bases educacionais legais vigentes no Brasil, não há um consenso quanto ao uso do termo letramento. A Política Nacional de Alfabetização – instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 – em seu texto não aborda o termo letramento, entretanto, menciona a palavra *literacia*<sup>1</sup>, identificando-a como:

Art. 2.º Para fins do disposto neste Decreto considera-se:

[...] VII - *literacia* - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - *literacia familiar* - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - *literacia emergente* - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização. (BRASIL, 2019, p. 1).

Já a BNCC (BRASIL, 2017) não faz menção à palavra *literacia*, adotando letramento como termo de corrente uso. Ao referir-se à área da linguagem, o documento esclarece que cabe ao componente de língua portuguesa:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017a, p. 67-68).

---

1 Até a 5ª edição (lançada em 2009) do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), o termo **literacia** não se encontrava registrado pela Academia Brasileira de Letras (ABL). A partir da 6ª edição (2017) a palavra foi incorporada oficialmente no VOLP, passando a ser utilizada também no português brasileiro, juntamente com o vocábulo **letramento**. (ABL, 2020; BECHARA, 2017).

Em nível estadual, os princípios orientadores presentes no Referencial Curricular Gaúcho<sup>2</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 2018) apontam para a mesma perspectiva exposta na BNCC, endossando como competências específicas da língua portuguesa para o ensino fundamental, imbricadas às questões do letramento:

- a) compreender a língua como fenômeno cultural;
- b) apropriar-se da linguagem escrita;
- c) ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos;
- d) compreender o fenômeno da variação linguística;
- e) empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa;
- f) analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação;
- g) reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos;
- h) selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais; e
- i) envolver-se em práticas de leitura literária, mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos.

---

<sup>2</sup> O Referencial Curricular Gaúcho é um documento elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Ele é o norteador dos currículos das escolas gaúchas desde 2019. O Referencial segue as diretrizes da BNCC, valendo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Destaca-se, por fim, que esses documentos procuram abranger, em suas diretrizes, aspectos existentes no contexto da sociedade contemporânea, visando integrar à educação escolar fatores que se apresentam no cotidiano social não só no Brasil como em escala mundial, por exemplo, a inserção das tecnologias. Com isso, tais bases legais passam a não ter como enfoque apenas o letramento em si, mas fazem referências a outras interpretações de novos letramentos e multiletramentos.

## **Multiletramentos e os novos letramentos**

A escola, enquanto espaço significativo na formação social, também está em constante reformulação de suas práticas educativas em prol da sua comunidade. Desse modo, as transformações que vêm ocorrendo na sociedade – nas diversas esferas: cultural, econômica, política, social, entre outras – acabam refletindo no ambiente escolar. Assim, tem-se caminhado em direção a um propósito educacional que contemple tais mudanças decorrentes, em especial, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Um resultado dessas mudanças foi a incorporação dos novos letramentos e dos multiletramentos nas ações educativas das escolas brasileiras, pelo menos em teoria. Práticas diversificadas de letramento têm sido propostas na legislação educacional do país, almejando que todas as escolas de educação básica atendam às orientações contidas nas normativas legais.

O Referencial Curricular Gaúcho, na área das linguagens, destaca que:

As práticas de linguagens contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Nesse sentido, ratificamos a necessidade de promover um ensino que esteja centrado nos Multiletramentos, o que envolve a presença unívoca das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), transcendendo as modalidades cristalizadas da língua (oral e escrita). (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 198).

Consoante a isso, a BNCC expõe que:

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2017, p. 487).

A BNCC explicita, ainda, que as práticas de linguagens supracitadas configuram-se como multiletramentos por fazerem referência às diferentes linguagens utilizadas atualmente para a comunicação: visual, corporal, sonora, verbal, etc. Por outro lado, no que tange aos novos letramentos, explica que “[...] remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital [...]” (BRASIL, 2017, p. 487).

Ainda sobre os multiletramentos, Rojo (2012, p. 8) esclarece que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Dessa forma, ao longo no texto da BNCC são apresentados alguns dos letramentos que deverão ser trabalhados na educação básica: letramento matemático (na área de matemática), letramento corporal e letramento artístico (na área das linguagens – componentes curriculares de educação física e artes) e letramento científico (na área de ciências). Subjacentes a essas definições, os novos letramentos e multiletramentos são concebidos como práticas sociais, incentivando a autonomia e criticidade do aluno. Eles não são findos, não são processos acabados; são contínuos e permanentes, perpassam o período escolar. Logo, se fazem presentes enquanto práticas educativas ao longo da vida, possuindo uma estreita relação com a educação para a cidadania.

## **Alfabetizar letrando**

Diante do exposto até então, evidenciou-se a importância da alfabetização e do letramento na dinâmica educacional; além disso, percebeu-se a distinção de conceitos existente entre as palavras em questão. Enquanto a primeira trata da aquisição das habilidades técnicas da leitura e da escrita, do aprender a ler e escrever; a segunda aborda o uso dessas habilidades nas práticas sociais, a apropriação da leitura e da escrita. Embora se configurem em dois processos diferentes, não há uma ordenação no sentido de qual deles deve se desenvolver primeiro. É por isso que há indivíduos alfabetizados, mas não letrados; e o contrário, indivíduos letrados, porém ainda não alfabetizados. Ou seja, um processo não é pré-requisito para o outro. Soares (2019, p. 45-46) enfatiza que

[...] as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita [...]: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, [...] não conseguem encontrar informações numa conta de luz, numa bula de remédio.

Tal afirmação exemplifica o indivíduo alfabetizado não letrado: condição daquele que aprendeu a habilidade técnica de leitura e escrita, entretanto não faz uso dela de forma competente. Por outro lado, fazendo alusão à consagrada frase do educador Paulo Freire – “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, 1996, 2000, 2001) – é importante assinalar que ao mencionar que o aluno já traz consigo uma visão de mundo, o autor reforça a concepção de que os educandos podem ser letrados antes mesmo de alfabetizados. Pois, se o letramento é a prática social da leitura, e esta envolve as múltiplas linguagens – oral, escrita, visual, digital, entre outras (BRASIL, 2017), então uma criança que ainda não desenvolveu as habilidades técnicas da decodificação da linguagem escrita pode contar uma história baseada nas imagens que lê em um livro,



ou ainda, identifica um determinado produto por meio da associação do rótulo ou embalagem. Ou seja, ela já traz uma vivência, uma prática social referente àquele objeto, produto ou situação.

Então, por que desconsiderar esse conhecimento no processo de alfabetização? Uma possível resposta a esse questionamento pode estar contemplada em uma proposta pedagógica difundida e defendida na área da educação básica: o alfabetizar letrando. Esse conceito reconhece a diferenciação entre as duas práticas educativas, todavia, identifica uma interdependência; procurando aplicar ambas as ações de forma indissociável: alfabetizar e letrar conjuntamente.

Soares (2018, 2019) e outros autores (LEAL, 2004; MACIEL; LÚCIO, 2008; FRANCHI, 2012) defendem essa abordagem como sendo a mais completa e assertiva para a aprendizagem dos educandos. O alfabetizar letrando visa incorporar nas práticas sociais dos alunos as habilidades técnicas de leitura e escrita, adquiridas por meio da decodificação dos códigos linguísticos, dos signos alfabéticos aprendidos na alfabetização. A simultaneidade dos processos permite uma maior compreensão leitora por parte do indivíduo, que terá uma aprendizagem muito mais significativa. Nessa concepção, vincula-se “[...] o cuidado pelo ensino do sistema gráfico da escrita, aliado à ênfase que se deve dar às relações entre as práticas sociais de leitura e escrita.” (FRANCHI, 2012, p. 7).

Na mesma direção, Soares (2018, p. 64) sintetiza que: “A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento [...]”. A partir dessas reflexões é possível compreender que a escola – instituição responsável por essa importante etapa na formação dos educandos – deva contemplar em suas propostas pedagógicas os diferentes textos e suportes nos quais a informação circula na sociedade.

Além disso, faz-se necessário considerar novas concepções metodológicas que levem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, as leituras de mundo que eles já trazem consigo (as práticas de letramento) antes mesmo de iniciar sua trajetória estudantil. Buscar esse equilíbrio entre o novo a ser aprendido e as práticas sociais já internalizadas deve ser um dos pilares de uma educação mais humana e libertadora; nas palavras de Freire (2019, p. 12): “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.

Sendo assim, no que concerne às questões da alfabetização, do letramento escolar (subentendidos aqui os novos letramentos e os multiletramentos) e do alfabetizar letrando no atual contexto educacional, é notório que o próprio espaço educativo tem se refeito, se reformulado. O que antes era apenas entendido como atribuições do professor com seus alunos, em sala de aula, passa a incorporar outros cenários nos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, novos atores responsáveis por essas novas experiências de aprendizado.

Em menção a isso, destaca-se a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem e promotora de práticas de letramento; e o bibliotecário como agente mobilizador das atividades e ações voltadas ao uso social do ler e escrever. A título de exemplificação, tem-se a obra “Alfabetizar letrando na biblioteca escolar” (MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013), nela os autores tratam das temáticas aqui abordadas integrando o espaço da biblioteca como elemento diferencial na aprendizagem; o livro traz exemplos de atividades utilizando os diversos recursos e suportes informacionais, além dos variados gêneros textuais presentes no cotidiano social. Reconhecer a biblioteca escolar como instância educativa, que colabora com as práticas de leitura e escrita, possibilita que o trabalho nela realizado possa ser explorado, em especial, na sua dimensão so-

cial, fazendo com que sua função seja ampliada e utilizada na escola para as práticas dos novos letramentos e dos multiletramentos, em especial, do Letramento Informacional.

## Resultados e discussão

O estudo caracterizado por pesquisa bibliográfica revelou – a partir do diálogo estabelecido entre os diferentes autores trazidos e os documentos legais que são referência para a educação no Brasil (Política Nacional de Alfabetização e a BNCC) – os seguintes resultados:

Inicialmente, foi possível perceber uma distinção entre os termos **alfabetização** e **letramento**; além de serem contempladas também no contexto educacional brasileiro as definições de **multiletramentos** e **novos letramentos**. O quadro 1, a seguir, sintetiza as diferentes concepções trazidas no estudo.

Quadro 1 – Síntese dos conceitos

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Alfabetização</b>            | Processo de aquisição das habilidades técnicas da leitura e da escrita. <b>Aprender a ler e escrever</b>                 |
| <b>Letramento</b>               | Uso das habilidades de ler e escrever nas práticas sociais. <b>Apropriação da leitura e da escrita.</b>                  |
| <b>Multiletramentos</b>         | Letramento a partir das diferentes linguagens utilizadas na comunicação: visual, corporal, sonora, verbal.               |
| <b>Novos Letramentos</b>        | Remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital, das tecnologias.   |
| <b>Alfabetizar<br/>Letrando</b> | Proposta pedagógica procurando aplicar ambas as ações de forma indissociável: <b>alfabetizar e letrar conjuntamente.</b> |

Fonte: Autoras (2022).

Ao analisar as concepções de letramento e alfabetização adotadas nas normativas educacionais vigentes – a Política Nacional de Alfabetização (2019), a BNCC (2017) e o Referencial Curricular Gaúcho (2018) – embora não trabalhem com o mesmo vocábulo (ora literacia, ora letramento), possuem um consenso de pontos de vista sobre o assunto, os quais, de maneira geral, condizem com o que foi trazido pelos autores que abordam as concepções sobre letramento e alfabetização.

Por fim, percebeu-se, após o estudo e aprofundamento da documentação sobredita, que são preconizados os novos letramentos e multiletramentos. Sendo explorados, por exemplo, os letramentos: matemático, artístico, corporal, digital, científico. Ao mesmo tempo, apesar de não ocorrer de forma explícita a menção ao Letramento Informacional, observaram-se, em inúmeras passagens dos textos pesquisados, ideias conceituais relacionadas à expressão, conseqüentemente, subentendido o seu desenvolvimento no processo educacional vigente.

## **Conclusão**

Este estudo objetivou analisar os principais pressupostos conceituais que tratam da alfabetização e do letramento, estabelecendo relações com a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização e o Referencial Curricular Gaúcho. Acredita-se que o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que o estudo dos referenciais teóricos trazidos e o exame investigativo dos documentos citados respaldaram a reflexão acerca dos dois processos educacionais em âmbito nacional. Considerou-se, assim, a existência de um alinhamento entre as teorias educacionais defendidas por esses documentos e as concepções teóricas que embasam os estudos sobre letramento e alfabetização.

Mediante os resultados apresentados, entende-se a importância das instituições de educação básica brasileiras consolidarem uma educação voltada ao “alfabetizar letrando”. Proposta pedagógica que integra os dois processos de forma indissociável, ou seja, os estudantes aprenderão as habilidades técnicas de ler e escrever (mediante a aquisição do código linguístico), articuladas às práticas sócias, à aplicabilidade nas situações cotidianas.

Acredita-se, por fim, que as ponderações aqui apresentadas poderão servir como aporte teórico para a compreensão básica das concepções de alfabetização e letramento; além de possibilitar sua contextualização com a educação brasileira. O estudo adiciona aspectos relevantes para o aprofundamento de debates futuros sobre a temática abordada.

## **Referências**

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **ABL responde**. Destinatária: Elisabete Costa da Silva. [S. l.], 26 jun. 2020. 1 mensagem eletrônica.

BECHARA, Evanildo (coord.). **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. 6.<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2017. Disponível em: <https://voc.cplp.org/index.php?action=von&csl=br>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/21\\_9945a2941359afb9a-5bc726869f697c5](http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/21_9945a2941359afb9a-5bc726869f697c5). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: [www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431). Acesso em: 21 fev. 2022.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, alfabetização e letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. *In*: MELLO, Maria Cistina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). **Letramento: significados e tendências.** Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 13-50.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017. *E-book.* Não paginado. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=S8M9DwAAQBAJ&lpq=PT53&dq=aprender%20a%20produzir%20marcas&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=aprender%20a%20produzir%20marcas&f=true>. Acesso em: 6 fev. 2022.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados,** São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000. *E-book.* Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25. ed. *E-book.* Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. 23. ed. *E-book*. Disponível em: <https://nepegeo.ufsc.br/files/2018/11/A-Importancia-do-Ato-de-Ler-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. *In*: MELLO, Maria Cistina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (org.). **Letramento**: significados e tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 51-64.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MORAES, Fabiano; VALADARES, Eduardo; AMORIM, Marcela Mendonça. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: linguagens. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

# CAPÍTULO 5

## **A DIFERENÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

*Maria Aparecida Fortunato*

Doi: 10.48209/978-65-5417-020-5

### **Introdução**

A Alfabetização e o Letramento através da prática e dos saberes são elementos essenciais na construção do indivíduo. Pensando nesta relevância, o presente trabalho busca revelar a existência deste fenômeno, (o letramento) e a diferença deste outro fenômeno (a alfabetização). Considerando também outros fatores norteadores e mediadores responsáveis, como, por exemplo, a família, a escola, a biblioteca, a tecnologia, e outros. Este estudo teve caráter documental, com pesquisas realizadas na internet, através de sites confiáveis, como, Google Scholar, periódicos e livros. Neste artigo está incluído nomes de autores notáveis, que se destacaram por meio dos seus conhecimentos.

Portanto, é possível construir um mundo melhor, através da educação, da prática, dos saberes e da aprendizagem.



## **Desenvolvimento**

Alfabetização é o processo de ensino e aprendizagem de um sistema linguístico, onde se adquire habilidade de ler e escrever, através da apropriação da tecnologia da escrita, é também um catalisador responsável por atuar em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, e favorece a aprendizagem no decorrer da vida, para todos. Por tanto a alfabetização e o letramento através das práticas e saberes tem o poder de transformar vidas, como, por exemplo, no Sistema Prisional. Ao ter contato com os livros, através da escrita e da leitura, muitos recuperandos (as), conseguem deixar a prática da criminalidade e se tornam cidadãos de bem, por isso, muitas cadeias do Brasil tem escolas, bibliotecas e uma equipe de professores engajados no trabalho de ressocialização destes internos.

A Declaração de Hamburgo, 1997, revela a importância da educação para todos:

Segundo a (Declaração de Hamburgo, 1997). “A alfabetização, concebida como conhecimento básico e habilidades necessárias a todos num mundo em rápida transformação, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades”. (Declaração de Hamburgo, 1997, p.23)

**A primeira revolução tecnológica intelectual antes de Cristo** é a escrita, que surgiu para suprir a necessidade de transmitir a mensagem verbal através da distância. Esta comunicação se realizava por meio de desenhos ou pictogramas, mantendo a semelhança do sinal desenhado e o objeto, como, por exemplo, os Incas, que se comunicavam através de fios de lã. Antes da escrita, o homem lia as pegadas dos animais.

Atualmente, a escrita pictográfica, através do homem, pensar e registrar este material diverso, pode ser usada nos dias de hoje, para traduzir diferentes idiomas, ou da mesma língua como o chinês e o japonês. E com o desenvolvimento da escrita alfabética, houve também uma transformação nas formas faladas, as línguas escritas se emanciparam, como, o idioma inglês e o idioma francês, que eram denominados vocábulos gráficos, passaram a ser imagens e a maneira de pronunciar é diferente. A partir deste contexto o homem progrediu no modo de entender que todo grupo social tem uma liderança. Além do homem pensar e registrar a escrita, é necessário ter experiência pessoal com ela. Foucault revela isto, através da citação abaixo.

Segundo o autor (Michel Foucault, 1992, p.141). “A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida *reflectida* de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso”. (Foucault, Michel, 1992. p.141)

Em 1450 houve a segunda revolução tecnológica, que é a Invenção da Imprensa. Johannes Gensfleisch Zur Laden Zum Gutenberg, ou Johannes, foi inventor alemão, descendente de família nobre, nasceu em meados 1396, em Mainz ou Mogúncia (cidade da Alemanha, capital do estado federal de Renânia – Palatinado), e faleceu aproximadamente em 1468.

Em 1434, por motivos políticos, Gutenberg mudou-se para Estrasburgo (cidade localizada no leste da França, na margem esquerda do Rio Reno), onde ficou por vários anos. É necessário ressaltar que ele não é criador da imprensa, mas sim, o inventor dos tipos móveis das prensas mecânicas para a impressão de textos, ou seja; a tipografia, que favoreceu a evolução da imprensa e a possibilidade de fabricação de livros, trabalhos impressos, e a disseminação desses materiais.

Por não obter sucesso na área comercial, o tipógrafo, se uniu a Johann Fust e abriu uma tipografia mais aprimorada, mas os laços contratuais foram quebrados, e em 1455 teve que entregá-la.

Em 1456, o alemão conseguiu imprimir o seu primeiro livro, que foi a Bíblia Latina, cognominado Bíblia Mazarina, porque foi descoberta na biblioteca dos eclesiásticos franceses e que provavelmente teve início em 1450 e terminou em 1455. Acredita-se que ele faleceu em 3 de fevereiro de 1468.

**A terceira grande revolução tecnológica é a informática**, que é uma ciência ou área da informação que inclui processos de recolher, armazenar, processar, transferir e difundir os dados para obter informações. Foi implantada em 1967 na França, por um indivíduo denominado Phillipe Dreyfus, que acreditava ser esta a solução para todos os problemas da sociedade.

Na década de 60 os docentes da Fundação Getúlio Vargas, Benedito Silva e Miranda Neto trouxeram esta ciência tecnológica para o Brasil, que tem dominado o conhecimento humano.

## **A importância do mediador**

Sozinha a leitura não surte efeito, por isso, é, necessário um mediador. O que é mediador? A palavra mediador se originou do latim, *mediatore*, e significa aquele que medeia, intervém, ou intermediário, ou seja; aquele que aproxima o leitor do texto (quando o assunto é leitura).

A escola, além de ser uma grande transmissora de conhecimento, é também mediadora de leitura, através dos bibliotecários, professores, os familiares, críticos literários, etc.

Os primeiros mediadores de leitura são os familiares, eles que deveriam elaborar oportunidades de aprendizagem, no intuito de incentivar as crianças ao

hábito de leitura, para que elas possam aprender através da educação. Mas nem sempre esta realidade é possível, por causa dos problemas financeiros muitos brasileiros ficam limitados de abarcar o livro no orçamento familiar, e como consequência, a maioria, passa a vida inteira sem comprar um livro ou quando conseguem ler; leem menos de dois livros por ano.

Embora a mediação vem ganhando banalização, porque, algumas pessoas falam que não precisam de mediação humana, por causa da tecnologia.

No Brasil nem todos tem acesso à tecnologia, devido às condições econômicas, dificuldades em saber lidar com esta ferramenta, e outros fatores. Portanto, seria relevante um mediador de leitura.

Nos momentos mais cruciais da pandemia da Covid-19, foi possível perceber a importância do mediador, porque no contexto educacional, as escolas usaram as tecnologias da comunicação como mediadoras entre docentes e discentes.

O auto-isolamento social contribuiu para que, as aulas que eram antes presenciais, passassem a ser remotas, e o conteúdo das disciplinas fosse adaptado para o formato digital, videoaulas, zoom, ou seja; aprendizado online, com aulas elaboradas pelos professores e disponibilizadas pelas redes sociais.

Com todo esse aparato da tecnologia, plataformas construídas para que houvesse uma interação entre o público alvo, muitos alunos ficaram prejudicados por não ter alguém que os ajudassem nas tarefas estudantis; bibliotecas e escolas fechadas, e nem todos tinham acesso à internet, por causa da localização, dificuldade no manuseio da ferramenta tecnológica, e outros fatores. Mas, ainda assim, o principal mediador e mecanismo de comunicação utilizado foram as redes, que já eram aplicadas por alguns professores, pais e alunos,

na distribuição e orientação desses objetos de estudos imbricados nas tarefas escolares.

**Letramento** é um conjunto de práticas sociais centralizadas na escrita e na leitura. Tem como função se apropriar da escrita e da tecnologia que é de suma importância nas sociedades complexas modernas.

Segundo (Kleiman 1995, p. 19 apud Soares, 2002, p.144) Letramento são práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Segundo (Kleiman 1995, p. 19 apud Soares, 2002, p.144)

O letramento foi implantado no Brasil aproximadamente nos anos de 1980, sendo denominado illetrisme, na França; literacia, em Portugal; nos Estados Unidos e na Inglaterra, literacy, desde o final do século XIX. Nesta citação abaixo, o autor revela o objetivo de literacia.

Para (Pedrosa, 2008 apud Francisco, 2008, p.4). ...[literacia] é o abrir caminho para se dispor das condições de cidadania plena, de capacidade para escolher o que se quer ser e fazer na vida, de participar nas comunidades e aprender pela vida fora. (SILVA,S.S.,2021)

De acordo com o letramento, um sujeito pode não saber ler e nem saber escrever, ou seja; ser analfabeto, mas se ele vive em um ambiente em que a leitura e a escrita é constante, e este indivíduo mesmo não tendo contato com a escrita, busca ouvir a leitura de livros, jornais, cartas, e outros, por alguém que sabe ler (alfabetizado), este analfabeto é letrado, porque ao mesmo tempo em que faz uso da leitura, ele se apropria das práticas sociais da leitura e da escrita.

A partir de certa idade a criança começa a ter contato com os livros, cartilhas, e a ouvir histórias contadas por alguém alfabetizado. Para o letramento esta criancinha é considerada letrada.

Por isso, é necessário, a escola e outros ambientes voltados para a educação, principalmente; a família, investir nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, seja para crianças ou adultos, de forma clara, mostrando as diferentes concepções destes fenômenos e suas relações.

Quadro 1 – abaixo, revela a existência deste fenômeno, (o letramento) e a diferença deste outro fenômeno (a alfabetização):

|                              | <b>Alfabetização</b>  | <b>Letramento</b>   |
|------------------------------|---|---|
| <b>Conceito</b>              | Alfabetização é o processo de aprendizado da leitura e da escrita                       | Letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais. |
| <b>Uso</b>                   | Uso individual da leitura e da escrita.   | Uso social da leitura e da escrita.   |
| <b>Indivíduo</b>             | Alfabetizado é o sujeito que sabe ler e escrever.                                       | Uma pessoa letrada sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as demandas sociais.       |
| <b>Atividades envolvidas</b> | Codificar e decodificar a escrita e os números.   | Organizar discursos, interpretação compreensão de textos, reflexão.                         |
| <b>Ensino</b>                | Deixa o indivíduo apto a desenvolver os mais diversos métodos de aprendizado da língua. | Habilita o sujeito a utilizar a escrita e a leitura nos mais diversos contextos.            |

(Fonte: DIANA, Daniela. Alfabetização e letramento, [2017?])

## **Resultados e discussão**

**Por que com todo o aparato e acesso à tecnologia, o brasileiro ainda lê pouco?**

Para relatar sobre este assunto busquei informação em “Retratos da Leitura no Brasil” 5ª edição.

Retratos da Leitura no Brasil é a única pesquisa, em âmbito nacional e tem por finalidade, avaliar o comportamento do leitor brasileiro. Além de ser uma contribuição editorial, a partir de um amplo processo de investigações, suscita novas reflexões e decisões, no intuito de melhorar os indicadores atuais. Embora os resultados possam parecer diferentes ou estranhos, há uma certa confiabilidade nos dados apresentados.

Conforme (Retratos de Leitura no Brasil, 2019). Entre 2015 e 2019 houve uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores no Brasil. A pesquisa considera leitor toda pessoa que leu um livro, inteiro ou em partes, nos últimos 3 meses antes de sua realização. (Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5ª edição, 2019)

Houve uma queda em leitores de classe A e B e de Ensino Superior. Tal fato é assustador porque eles sempre tiveram um percentual elevado de leitores. Além disso, houve uma redução na porcentagem de leitores na população de 11 a 17 anos, sendo que na 3ª edição eles estiveram em um patamar parecido.

De acordo com os pesquisadores, 2019. Esta redução no número de leitores, principalmente da classe superior, está acontecendo porque não estão usando a rede social para leitura e sua maior dificuldade é tempo para ler no decorrer do ano. (Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5ª edição, 2019)

**A citação abaixo revela este percentual engajado nesta situação:**

Segundo (Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5ª edição, 2019). 22% dos leitores responderam que gostariam de ler mais. A falta de tempo (47%) é o principal fator indicado pelos leitores pela não-leitura. Entre os não-leitores, as principais causas são a falta de tempo (34%) e o fato de não gostarem de ler (28%). (Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 5ª edição, 2019).

Para resolver este problema é necessário elaborar políticas públicas de incentivo à leitura, e não se esquecer de que a escola e a biblioteca são elementos essenciais na formação do indivíduo, através dos saberes e da aprendizagem, por isso devem ser valorizadas.

As autoridades deveriam identificar as barreiras que impedem o crescimento dos livros no Brasil, e também investir mais nas bibliotecas, através dos acervos e das mídias digitais.

**Por que os livros são tão caros?**

A população deveria buscar conhecimento das nuances desses problemas. E crer no poder da leitura, ter disposição e vontade de ler, e criar o hábito pela leitura. Além de se conscientizarem de que as informações através da leitura ajudam a conduzir melhor a vida, e produz também conhecimento.

**Conclusão**

Para se construir o futuro é necessário olhar para o passado criticamente e quebrar as ataduras que nos impedem de avançar. Assim tem que ser na educação, porque refletindo sobre “Retrato da educação no Brasil”, foi possível perceber que o Brasil está em processo de construção, muito trabalho foi



realizado, mas, ainda, não é o suficiente, porque a aprendizagem continua delimitada, muitos alunos, ou discentes não compreendem o que leem, representando um fracasso nas avaliações padronizadas, nacionais, como, por exemplo: ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica); SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública).

A educação inclui alfabetização, letramento e outros fatores norteadores e relevantes responsáveis pelo desenvolvimento e construção do sujeito. E quando se diz “Educação para todos”, é criado um cenário de expectativas, mas quando se diz, “Educação de qualidade para todos”, é nos apresentado um novo horizonte, uma nova realidade, e que agrega valores, como, por exemplo, educacionais, sociais, e hábitos, que se adquirem através do campo religioso, científico, político, econômico, etc., que tenham como objetivo transformar a sociedade. Por isso, um acontecimento histórico que surtiu efeito e que mudou a vida de muitas pessoas, foi na cidade Colombiana de Medellín, que nos anos 90 foi considerada a mais violenta do mundo, mas em 2006, conseguiu reduzir em 90% o número de homicídios, que naquela década chegaram a quase 7 mil por ano, após investir em educação, cultura, e elaborar políticas públicas da leitura e um dos pontos principais é a biblioteca, além de construções de parques, museus, escolas e área de convivência para a população.

Através da educação, da prática, e dos saberes, é possível construir um mundo melhor.

## Referências

ABE, Stephanie Kim. Retratos da leitura no Brasil: por que estamos perdendo leitores. 5 ed. [2019]

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. Avaliação da Educação e da Aprendizagem. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil, S.A., 2008. 340p ISBN 978-85-387-0124-8

AMARAL, Henrique Uyeda do. Estratégias educacionais durante a pandemia no Brasil, 27 de julho, 2020. Layers education (blog).

BARROS, Maria Helena Toledo Costa de. Leitura do adolescente: uma interpretação pelas bibliotecas públicas do Estado de São Paulo. Marília: UNESP, 1995. Pesquisa trienal.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Biblioteca Escolar. Conhecimento que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Biblioteca Escolar, 3) ISBN 978-85-7526-593-2

Declaração de Hamburgo. Educação de Adultos. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5, 1997, Hamburgo [Agenda para o futuro]. Hamburgo. Alemanha, 14 – 18 jul. 1997

DENDASCK, Carla Viana; Lopes, Gileade Ferreira. Conceito de Habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. v.3, ed.5, ano 01, maio 2016. pp.01-10 ISSN24480959 <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/ciencias-sociais/conceito-de-habi...-e-norbert-elias>

DIANA, Daniela. Alfabetização e letramento. [2017?]

PAPE: Programa Auxiliar de Pesquisa Estudantil. São Paulo: DCL (Difusão Cultural do Livro), v.5. pp.1103 – 1104,1399, 1541

Especialista explica como a educação ajudou a reduzir a violência. CBN Vitória. Colômbia, 29 ago. 2017. <https://www.cbnvitoria.com.br>

FOUCAUT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. pp.129 - 160

JOHANNES, Gutenberg. Wikipédia, 3 fev., 2020

MARQUES, Vera Regina Beltrão. História da educação. 1ed. ver. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. 100p. ISBN 978-85-387-3030-9

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O bibliotecário e a formação do leitor. Leitura: teoria & prática, Campinas, v.6, n.10 dez., 1987. p. 5 – 10

SILVA, Sheila dos Santos da. Alfabetização e letramento: confronto entre os estudos e a Política Nacional de Alfabetização. 2021. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – modalidade à distância). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, [2003?]. pp.5 -17

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## Sidney Lopes Sanchez Júnior

*Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) - PR. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - Pedagogo pela UENP (2011). Possui especialização em Educação Infantil, Neuropsicopedagogia clínica e institucional, Educação Especial Inclusiva. Atualmente é Pedagogo na Universidade Federal do Paraná - Campus Avançado Jandaia do Sul. Atuando na Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e Núcleo de Atendimento à pessoa com necessidades Educacionais Especiais (NAPNE). Atuou como professor da Educação Infantil (2009-2012); Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (2012-2018). Coordenador da Educação Infantil na cidade de Cornélio Procópio- PR (2013); Orientador Educacional na Escola Municipal Professora Alice Corrêa Diniz (2017-2018). Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari - FAFIMAN (2019) e Pós Graduação. Pesquisa na área da Epistemologia Genética de Jean Piaget, Ensino de Ciências e Matemática, Educação Infantil, Educação Superior, Educação Especial Inclusiva, o uso das tecnologias digitais na Educação; Neuropsicopedagogia, Cognição Numérica. Vice Presidente do Conselho Municipal de Educação na Cidade de Jandaia do Sul/PR.*

## **Karina Jacób Monteiro**

*Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras-Francês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP- 1992). Graduada em Pedagogia pela UENP (1994). Bacharel em Direito pela Universidade de Marília (1999). Especialista em Formação Vocacional e Profissionalização de Pessoa pela UEL (1994). Especialista em Psicopedagogia pela UENP (2001).Especialista em Educação Infantil pela Universidade Castelo Branco (2003). Especialista em Gestão escolar pela Universidade Castelo Branco (2004), Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNIASSELVI (2016). Especialista em Deficiência Visual pela UNIASSELVI (2016) ,Especialista em Libras- Linguagem Brasileira de Sinais UNIASSELVI (2017). Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Ourinhos desde 1995. Atualmente atua como Professora Técnica Pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Ourinhos-SP.*

# SOBRE OS AUTORES

## **Abraão Danziger de Matos**

Graduado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University.

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

## **Adriana Pereira Santana**

Professora - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED. Mestre em Estudos de Linguagens.

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

## **Adriano da Fonseca Melo**

Professor - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED. Mestre em Educação Matemática.

E-mail: [adriano060569@yahoo.com.br](mailto:adriano060569@yahoo.com.br)

## **Elisabete Costa da Silva**

Mestra em Gestão de Unidades de Informação pela UDESC, bibliotecária, pedagoga e professora de Língua Portuguesa.

E-mail: [betipimentinha2015@gmail.com](mailto:betipimentinha2015@gmail.com)

## **Karina Jacob Monteiro**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora da Rede Municipal de Ourinho –SP.

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

### **Maria Aparecida Fortunato**

Formação em Biblioteconomia. Maria Aparecida Fortunato.

Universidade Federal de Minas Gerais.

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

### **Sidney Lopes Sanchez Júnior**

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Pedagogo pela UENP. Professor Alfabetizador na Rede Municipal de Cornélio Procópio – PR. Pedagogo na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR.

Email: [sid.educacaocp@gmail.com](mailto:sid.educacaocp@gmail.com)

### **Tânia Regina Unglaub**

Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

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

# Alfabetização e Letramento



o ensino híbrido e suas possibilidades



[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)



[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)



[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



(55)99723-4952

**ARCO**  
EDITORES