



Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Letramento Crítico e Ensino de Ciências Humanas e Artes

Rosângela Ribeiro da Silva



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglesa



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes



Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Letramento Crítico e Ensino de Ciências Humanas e Artes

Rosângela Ribeiro da Silva

2ª edição
Revista e Atualizada
Fortaleza - Ceará



2025



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglesa



Especialização
em Educação
Física na
Educação
Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes

Letramento Crítico e Ensino de Ciências Humanas e Artes
©2025 Copyright by Autores/Organizadores

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Presidenta da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Presidente da CAPES

Denise Pires de Carvalho

Diretor de Educação a Distância da CAPES

Suzana dos Santos Gomes

Governador do Estado do Ceará

Elmano de Freitas da Costa

Reitor da Universidade Estadual do Ceará

Hidelbrando dos Santos Soares

Vice-Reitor

Dárcio Italo Alves Teixeira

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Ana Paula Ribeiro Rodrigues

Coordenador da SATE e UAB/UECE

Francisco Fábio Castelo Branco

Coordenadora Adjunta UAB/UECE

Eloísa Maia Vidal

Direção do CED

Isabel Maria Sabino de Farias

Editora da EdUECE

Cludene de Oliveira Aragão

Coordenação Editorial

Eloísa Maia Vidal

Assistente Editorial

Nayana Pessoa

Projeto Gráfico e Capa

Roberto Santos

Revisão Textual

Eleonora Lucas

Diagramador

Francisco Saraiva

Conselho Editorial

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

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

Silva, Rosângela Ribeiro da
Letramento crítico e ensino de ciências humanas e
artes [livro eletrônico] / Rosângela Ribeiro da
Silva. -- 2. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE,
2025.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-83910-34-9

1. Artes - Estudo e ensino 2. Ciências humanas -
Estudo e ensino 3. Pedagogia crítica 4. Prática de
ensino I. Título.

25-288683

CDD-300.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Letramento crítico : Ciências humanas e artes : Estudo e ensino 300.07

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Sumário

Apresentação	7
Capítulo 1 - O processo de formação do sujeito crítico na perspectiva da educação emancipadora	11
Introdução	13
Capítulo 2 - A Leitura como Prática Social: Uma Abordagem Desa adora	25
Introdução	27
1. Dialogando com Paulo Freire: a educação crítica como "prática da liberdade"	30
Capítulo 3 - As Práticas de Letramento e o Ensino da Arte: Proposições para a Formação de Indivíduos Críticos	41
Introdução	43
1. As manifestações Artísticas como Recurso Pedagógico no Processo de Letramento.....	50
Capítulo 4 - A Abordagem Triangular com Ana Mae no Ensino das Artes como prática pedagógica no processo de Letramento Crítico	57
Introdução	59
Sobre a autora	74

Apresentação

O módulo da disciplina Letramento Crítico e Ensino de Ciências Humanas e Artes tem o objetivo de debatermos sobre nossas atividades educativas sentido ontológico, como um complexo que surge a partir do trabalho, da relação da pessoa humana com a natureza para a satisfação das necessidades humanas, uma categoria que funda o ser social, ou como bem afirma Lukács (2013) na esteira de Marx, é o trabalho "uma condição de existência humana" (2013, p. 44), é pois, desta forma, a categoria que origina o ser social. A educação como complexo criado pelo trabalho e junto a este contribui para dar notícia aos indivíduos com a transmissão dos conhecimentos construídos historicamente pelo conjunto da humanidade para a formação das individualidades, na sociedade capitalista, o trabalho como meio de subsistência assume um caráter de alienação, assim como a educação vem assumindo um caráter cada vez mais mercadológico. No atual contexto de globalização, no qual as tendências mercadológicas implementadas pelos governos neoliberais, o conservadorismo político, bem como as vertentes reacionárias criam a necessidade de reavaliarmos com urgência as posturas e métodos desenvolvidos nos espaços da educação pública. Não é novidade que a educação básica brasileira sofre constantes ataques, no que concerne à formação de sujeitos com condições de pensar criticamente o real estado de coisas, portanto, faz-se necessário buscar estratégias de organização para uma vida digna, na qual se contemple e preze pela construção e desenvolvimento da humanidade, em cada pessoa desse planeta.

A busca por uma educação crítica e reflexiva é necessária quando se concebe um saber que motive a curiosidade e a horizontalidade das relações, num contínuo processo de compartilhamento de saberes, e de transmissão dos conhecimentos construídos socialmente pela humanidade de forma coletiva (MARX, 2008).

O nosso compromisso, reiteramos, deve ser pela construção de uma educação que preze pelo desenvolvimento humano, de seres que pronunciem palavras carregadas de sentido (FREIRE, 1964), em oposição a uma educação aliada aos interesses do mercado, que traz no seu bojo apenas a formação de indivíduos adequados às necessidades do grande capital.

Os textos que seguem nos possibilitarão a esse entendimento e no debate para o que se espera da leitura crítica na formação de seres, a partir do Letramento Crítico nas Ciências Humanas e nas Artes, nos processos de apren-

dizagens construídos coletivamente, no cotidiano, como podemos dizer, a partir das relações sociais, políticas, comunitárias e culturais. São leituras que nos apoiarão no debate sobre como aproximarmos os saberes e aprendizagens no âmbito da educação regular de ensino, no amplo debate epistemológico sobre a produção do conhecimento do mundo contemporâneo (GOHN, 2014).

O primeiro capítulo trará o debate sobre a compreensão do que é específico da natureza da educação, partindo do entendimento que esse complexo, criado pelo trabalho (MARX, 2008), (Saviani, 2013), determina e é determinado por outros complexos sociais como a cultura, a política, a arte, a religião, a cultura, dentre outros criados pelo trabalho, a linguagem, na qual facilita a comunicação entre os indivíduos, como atividade essencialmente humana, para a produção da sua existência material.

Essa compreensão parte do entendimento, ainda, genuíno, sobre a cultura como complexo de conhecimentos e habilidades humanas empregadas socialmente, como o resultado de todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo, tudo o que é produzido pela humanidade seja no plano concreto, seja no plano imaterial, desde seus artefatos, ideias, objetos. Além disso, é todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica (CUNHA, 2000). É complexo afirmar a hierarquia entre as culturas, pois toda cultura tem uma história própria, que se desenvolve de forma particular e não pode ser julgada a partir da história de outras culturas. Estudiosos como Alfredo Bosi a define a partir da linguística, na obra Dialética da Colonização (1992), como um termo vindo do verbo latino "colo", significa **eu ocupo a terra**. Conjugando o referido verbo no tempo futuro, significa o que se vai trabalhar, **o que se quer cultivar, também, na transmissão de valores para as próximas gerações**.

Nesse sentido, Bosi nos remete ao entendimento que Cultura é o conjunto de práticas, de técnicas, símbolos e valores que devem ser transmitidos às novas gerações para a garantia da convivência social. Temos assim, uma aproximação do significado de cultura ao ato de educar no sentido amplo, e cultura seria aquilo que um povo ensina aos seus descendentes para garantir a sobrevivência.

Desta forma, a abordagem da relação intrínseca da educação com os demais complexos sociais, fundada pelo trabalho, tem sido manifestada na história da educação ampla e estrita no decorrer da história da humanidade. É fundamental que façamos uma leitura mesmo que breve da natureza da educação e sua relação com a arte, contextualizada aos aspectos políticos, econômicos e sociais brasileiro, considerando sua evolução e dimensão enquanto parte do processo de desenvolvimento social, sem perder de vista a ideo-política e social totalidade social da qual todos esses complexos fazem

parte (SAVIANI, 1987), inclusive quando referimos sua relação com a crise que assola o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2013).

A parte final do capítulo, discute a atitude crítica a ser desenvolvida pela educação, que deve contribuir para a capacitação e a formação de indivíduos que fujam à “atitude ingênua” diante do mundo, percebendo-se como sujeitos históricos, inquietos e corajosos na apropriação e produção de saberes e conhecimentos, num contínuo processo de participação.

O segundo capítulo, propõe leituras que enfatizem a práxis educativa escolar, consideradas pelo(a) professor(a), a partir do conceito freiriano como práticas, que, a partir do chamado letramento crítico, letamentos múltiplos possam contribuir com a educação que liberta e emancipa sujeitos. Estes devem estar atentos sempre ao diálogo, ao questionamento na sala de aula, como sujeitos que dialogam. Esse diálogo necessita estar embasado da compreensão crítica do contexto de crise do sistema sociometabólico do capital (Mészáros), que abarca todas as esferas da sociedade.

As atividades que seguem em todos os capítulos são atividades que ajudarão a compreender e pensar sobre o referencial teórico das questões abordadas no decorrer da disciplina. Será preciso muita dedicação e empenho para que o debate e os resultados destes promovam uma formação de qualidade.

No terceiro capítulo, oferecemos uma leitura sobre a Arte como um potencial pedagógico e criativo que, na perspectiva marxiano-lukacsiana, possibilita aos que a ela têm acesso o desenvolvimento de uma elevada formação, bem como o soerguimento da humanidade em sua forma superior de abstração, distanciando-o da forma de ser da vida cotidiana (SANTOS, 2014).

A tarefa de ensinar artes na escola nessa dimensão é tarefa complexa, porque se trata da formação de leitores críticos e humanamente elevados, principalmente, por se tratar de um contexto de mercantilização de todas as formas de ser, impossibilitando que a educação cumpra, de fato, a sua principal função social, que é a transmissão do conhecimento socialmente acumulado pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2013).

Seguiremos no quarto capítulo, com as leituras fundamentadas no arca-bouço teórico elaborado por Ana Mae Barbosa, que apresenta a revisão dos paradigmas das artes no contexto de redemocratização no Brasil, ancoradas numa concepção libertadora da arte na educação brasileira, sob o tripé do ver, do fazer e do contextualizar. O ensino da arte pelo letramento crítico visual – LCV (PINHEIRO, 2018), vem contribuir de forma significativa com o entendimento do uso de recursos multimodais no contexto da tecnologia em sala de aula para a formação de sujeitos letrados e alfabetizados, melhorando assim os níveis desta forma, pretendemos identificar o conceito de Artes no contexto de

democratização dos anos 1980, bem como explicitar os princípios da abordagem triangular em sala de aula, com base nos pressupostos apontados por Ana mae Barbosa, e de alguns documentos oficiais da educação nacional.

Na nossa metodologia será adotado o método da aula expositiva dialogada; revisão de literatura tanto individual quanto coletiva de textos e documentos, que podem ser acessados virtualmente, bem como técnicas que propiciem o conhecimento do saber prévio de cada um/a dos/as participantes sobre as temáticas abordadas, com a participação nos debates encaminhados no decorrer das aulas no fórum, produção escrita contínua através de atividades do módulo em tela, sínteses que proporcionem a apreensão dos conteúdos oferecidos.

A avaliação será processual e somatória através de observação dos participantes da disciplina nos debates, leitura, apresentação das atividades recomendadas na escrita individual e coletiva, com uma avaliação objetiva de múltipla escolha dos conteúdos abordados.

Então, bom estudo! Espero que os conteúdos aqui abordados e as atividades oferecidas, sejam um tráfego contínuo entre a nossa cotidianidade, para um soerguimento que nos eleve enquanto seres sociais, na busca do “ser mais”.

1

Capítulo

O processo de formação do sujeito crítico na perspectiva da educação emancipadora

Objetivos

- Possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a produção da existência humana e a relação com a educação.
- Abordar a temática da contextualização no espaço escolar como forma de educação de sujeitos críticos.

Introdução

Somos quem podemos ser

Engenheiros do Hawaii

Um dia me disseram

Que as nuvens não eram de algodão

Um dia me disseram

Que os ventos às vezes erram a direção

E tudo ficou tão claro

Um intervalo na escuridão

Uma estrela de brilho raro

Um disparo para um coração

A vida imita o vídeo

Garotos inventam um novo inglês

Vivendo num país sedento

Um momento de embriaguez, nós

Somos quem podemos ser

Sonhos que podemos ter

Um dia me disseram

Quem eram os donos da situação

Sem querer eles me deram

As chaves que abrem esta prisão

E tudo ficou tão claro

O que era raro ficou comum

Como um dia depois do outro

Como um dia, um dia comum

A vida imita o vídeo
 Garotos inventam um novo inglês
 Vivendo num país sedento
 Um momento de embriaguez, nós
 Somos quem...

Para refletir

1. E então? Que sentimentos vieram ao cantar a música acima?
2. Você lembra quando a canção foi escrita? Em que contexto foi escrita? Foi em 1988. Você lembra algum acontecimento importante dos anos 1990?
3. O que você imagina que o autor quis dizer com “as nuvens não eram de algodão”; ou com “os ventos, às vezes, erram a direção”; “vivendo num país sedento, num momento de embriaguez” alguma outra percepção da letra da música?
4. Percebeu que uma produção artística não é neutra? Que a arte também poderá nos levar a sensações e posicionamentos críticos diante da realidade?

Sobre a política de formação de professores no Brasil, educadores, intelectuais da educação comprometidos com uma perspectiva de emancipação da humanidade os quais buscam uma metodologia têm buscado debater seus princípios e fundamentos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de formação de sujeitos críticos pela educação está na pauta da política educacional do país, mais especificamente nas várias tentativas de elaboração do Plano Nacional de Educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que as leituras que adentramos nesse espaço de formação tem a pretensão de formar sujeitos que perguntam, que questionem o “ser e o estar” no mundo, enquanto pessoas que vivem, agem e interagem na sociedade, para além de sua capacidade comunicativa (MOTA, 2008).

A natureza da educação, na conforme Saviani (2008), não é dada ao homem, mas produzida por ele sob a base da natureza biofísica. Por isso, é importante partir da compreensão de que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos” (p. 11), e estes se diferenciam dos outros animais, por terem que garantir sua própria existência pelo trabalho.

O trabalho, conforme o legado marxiano, é o ato de transformar a natureza, adaptando-a a si, e não se adaptando a ela como os outros animais o fazem. No ato de transformação da natureza, o agente antecipa idealmente, intencionalmente e mentalmente a finalidade da ação. Saviani (2013) retoma esse conceito do trabalho, inaugurado por Marx, para justificar que o ato do trabalho “não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (idem).

O trabalho, nessa perspectiva está no centro de humanização da pessoa humana, e Lukács reconhece o mérito de Engels na elaboração desse

pensamento, que ao observar o papel do trabalho para a aquisição do salto ontológico, que "não se encontra dentro da vida orgânica mas em uma superação de princípio, qualitativa, ontológica" (Lukács, 2013, p. 45), ou seja, a observação da transformação do animal ao homem, com a diferenciação da função vital da mão do macaco e do homem. Nesse sentido, observa que mesmo a mão mais atrasada da pessoa humana produz operações que nenhum macaco pode realizar, mesmo numa extrema lentidão do processo dessa transição, Engels apud Lukács (2013), mesmo assim, não se pode retirar o caráter do salto ontológico pelo trabalho.

Essa categoria que funda o ser social não atua sozinha na formação dos indivíduos na sua reprodução enquanto ser social, "numa ininterrupta produção do novo" (2013, p. 57), existem outros momentos para essa reprodução, pois a totalidade social não se reduz ao trabalho (Lessa, 2016).

O TRABALHO

1. Fator principal da realização do ser humano.
2. Um processo dinâmico entre o ser humano e a natureza.
3. A sociedade de agrária para industrial, causou a des-humanização do trabalhador.
4. O operário torna-se um meio para o fim do outro.*



Fonte: <https://pt.slideshare.net/maynaramarques/karl-marx>

Este mesmo autor vai afirmar que a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, sendo, dessa forma, intencional o ato de ensinar, é, então, um ato político, pois é da atividade educativa que se produz "direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e socialmente pelo conjunto dos homens" (p. 7). que se criam os demais complexos, inclusive a educação, que, assim como os complexos criados pelo trabalho, mantém uma dependência ontológica com o trabalho, bem como uma autonomia relativa e uma dependência recíproca, como bem assegura Lukács.

Freire, assentado na Pedagogia Libertadora, assegura com base nessa concepção que de vários tipos de saberes e de conhecimentos, a saber: o conhecimento sensível, o intuitivo, o sensível, o intelectual, o axiológico, o lógico, o racional, o conhecimento artístico, estético, religioso, conhecimento prático e conhecimento teórico, devem ser considerados riquezas espirituais,

ou seja, dos conhecimentos e saberes construídos pelo conjunto dos homens não possuem valor por si só, mas, somente, quando são apropriados pela humanidade para sua constituição como gênero humano.

Para dialogarmos sobre atividade para o processo de trabalho, lugar na qual situa-se a educação, podemos adentrar nos escritos de Saviani (2008) no sentido ontológico, de comunicar à humanidade os conhecimentos adquiridos pela relação da pessoa humana com a natureza, pelo trabalho sobre a produção de ideias, hábitos, valores, símbolos, atitudes, conceitos, habilidades, que se referem à produção do saber, no qual o autor destaca a produção do saber sobre a natureza, do saber sobre a cultura, que pode ser entendido como o conjunto da produção humana. É aqui que se insere a educação no sentido amplo.

Dito de outro modo:

À educação cabe articular os conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados pelos indivíduos, por meio do currículo, com a finalidade de possibilitar a compreensão das leis objetivas e a formação da consciência revolucionária do ser humano. (ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 3)

É, pois, dada nesse mesmo sentido a afirmação de Freire, explicitada anteriormente, em relação da produção não-material, ou seja, a produção das riquezas espirituais com a produção do saber.

A educação escolar, conforme Saviani (2008) está fundada na não separação entre produção e consumo, e na consequente impossibilidade de subordinação real do trabalho ao capital, no processo de produção pedagógico.

Conforme discutimos até aqui, a nossa abordagem no campo da formação de professores, enquanto leitores críticos do real, reitera a preocupação que ultrapassa a discussão do ensino-aprendizagem, como aquela abordagem acrítica, que foca somente na “decodificação e repetição de estruturas” de forma mecânica, “com pouco ou nenhum significado para o educando” (MOTA, 2008, p. 6), muitas vezes, real, dos determinantes do cotidiano da escola.

Sabemos, pois, que a educação sob os ditames (ou como se queira dizer, orientações) do capital, do mercado, trata-se de determinações intencionais, carregadas de ideologias, fundamentos de uma sociedade capitalista, com seus preceitos de existência a um conjunto de indivíduos. Com o sistema de produção em crise, ou seja, o capital, no qual de acordo com Mészáros vive sua crise estrutural desde os fins dos anos 1970, cada vez mais exigindo desse complexo, respostas às mazelas criadas pelo próprio sistema do capital.

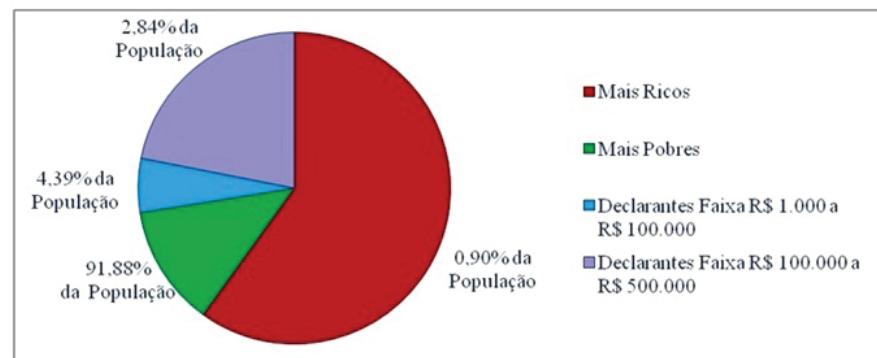


(QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1991, p. 71)

Trata-se de um compromisso com a transformação de uma realidade social que, historicamente é injusta socialmente, onde uns enriquecem a custa do trabalho alheio (MARX, 2008), na qual uns têm oportunidades em detrimento de outros. Veja o gráfico abaixo, que demonstra o quanto a distribuição de renda no Brasil é desigual, pois somente 0,9% da população detém entre 58% a 68% da riqueza produzida. Para tanto, essa sociedade desigual que precisa ser ultrapassada, e não pode ter o ensino da leitura e escrita, o conhecimento, seja popular, seja científico, voltado somente, ao aspecto utilitarista.

Se considerarmos os dados do Novo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, a desigualdade social e econômica no atual contexto revela um quadro mais assustado, pois, só no Brasil são 33,1 milhões de pessoas que passam fome, onde 6 de cada 10 domicílios, conforme o Relatório, cujos responsáveis identificam-se como pretos ou pardos vivem em algum grau de insegurança alimentar, ou seja, não possuem acesso à uma alimentação adequada para seu desenvolvimento e reprodução como parte do gênero humano, contra mais de 50% de pessoas autodeclaradas como brancas com a garantia de acesso à segurança alimentar. Ou seja, a fome tem classe, gênero e raça/etnia.

Gráfico 1 - Repartição da Riqueza no Brasil pertencente as percentuais da população – 2012



FONTE: Receita federal do Brasil Disponível em <http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/trabalhos-academicos/trabalhos-academicos-pagina>. Acesso em 10 dez. 2014

Nota: A Receita Federal disponibiliza os dados dos declarantes. O gráfico foi realizado estimando a riqueza dos não declarantes como sendo equivalente à média das 4 primeiras faixas dos declarantes (patrimônio até R\$ 30.000,00).

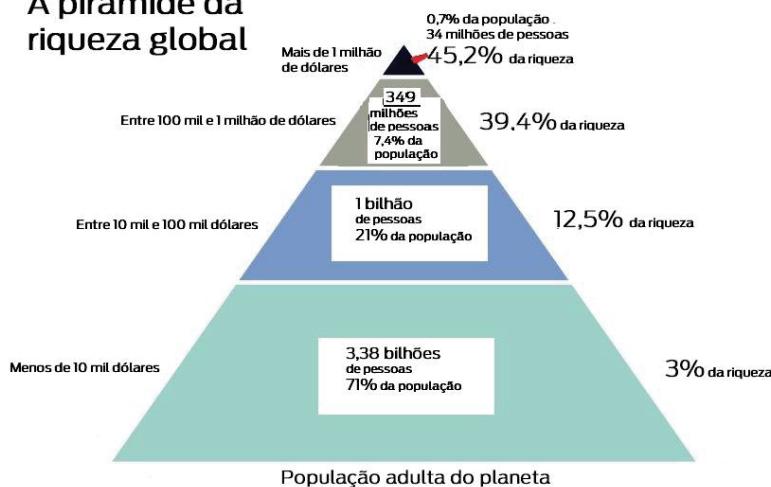
Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/distribuicao-de-renda-e-concentracao-da-riqueza-no-brasil.html>

O conhecimento, como parte da riqueza espiritual, cultural produzida historicamente pelo conjunto da humanidade, no processo de sua apropriação, somente uma parcela da população tem acesso a essa riqueza, pois a maioria, no capitalismo, é excluída, pois as riquezas, nessa forma de sociedade, não podem ser plenamente socializadas por todos.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Luta_de_classes

A pirâmide da riqueza global

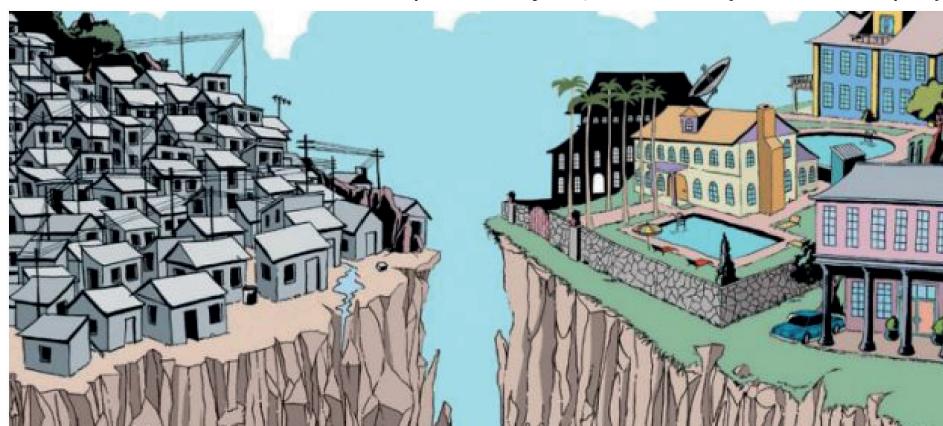


Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/certas-palavras/1-da-populacao-concentra-metade-de-toda-a-riqueza-do-mundo/>

Nesse sentido, o currículo escolar precisa ser debatido como espaço de poder, como campo de luta, enquanto documento que orienta o trabalho político pedagógico da educação escolar e

[...] que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção, ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade (ORSO; MALACHEN, 2016, p. 2)

O processo de apropriação da leitura e da escrita precisa, no entanto, enquanto processo de resgate de sua função social, produzir sentidos, contribuir com o desenvolvimento das pessoas para a percepção do mundo, bem como “interferir na realidade buscando superar as injustiças sociais” (MOTA, 2008, p. 6).



Fonte: <https://www.kardecriopreto.com.br/desigualdades-sociais-visao-espirita/>.

Uma das grandes tragédias vividas pelo homem moderno, segundo Freire (1964) é a sua dominação pela força dos mitos, sendo comandado por uma “publicidade organizada, ideológica ou não”. Desta forma, a capacidade de decidir vai sendo dada a outros pelo homem simples, que mesmo sem o saber, renuncia a seu poder de decisão. Freire ainda afirma que essa é uma maneira de expulsar as pessoas simples da chamada “órbita das decisões” (IDEM). Nas suas palavras “as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida” (1964, p. 50).

É assim que se desfaz a ação de sujeito, pois apenas orienta a seguir prescrições elaboradas por uma elite, tornando-se apenas mais um ser massificado, desesperançado, sem fé, acomodado e domesticado, como um objeto “coisificado” de manobra, sempre se ajustando aos mandos e desmandos de “autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence” (IDEM).

A permanente atitude crítica é uma necessidade para a educação, pois permite ao indivíduo sair da simples acomodação, do ajustamento, para então aprender a buscar formas de humanização, de afirmação como sujeito histórico num contínuo processo de formação que o capacite no uso de “cada vez mais funções intelectuais e cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais”, para, assim, interferir na realidade, ao invés de somente acomodar-se às prescrições alheias, numa postura de expectadora. É preciso superar a atitude ingênua:

A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição characteristicamente ingênua. (Freire, 1964, p. 64)

A perspectiva de educação nesses moldes não pode dar-se nem pelo medo, muito menos pela força ou engodo, e sim de maneira que possibilite às pessoas a reflexão sobre si mesma, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades. Nas palavras do autor, trata-se de uma educação que permita ao indivíduo refletir:

sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imponta no sentido de sua humanização (Freire, 1964, p. 67).

É esse permanente diálogo como o mundo e sobre o mundo, sobre os desafios e problemas postos que torna o ser humano em ser histórico,

em sujeito histórico. Como professores e professoras em sala de aula, não podemos subestimar a capacidade das crianças, dos jovens, dos adultos para a formação de sua consciência crítica nas práticas de leitura e escrita, mediadas pelo mundo, através de uma prática dialógica caracterizada pela “profundidade de interpretação dos problemas”, num processo de passagem da “transitividade ingênua à transitividade crítica” (p. 67).

Uma educação que leve à humanidade a posições de procura, de investigações, de escuta, de perguntas, não de quietações; de uma educação corajosa, que promova a discussão sobre o direito à participação nos espaços de poder pelas pessoas simples, com as pessoas simples, produzindo saberes; que jogue o educando nas experiências de debate e da análise dos problemas e que lhes propicie condições de verdadeira participação.

Os caminhos metodológicos que sugiro aos professores de ensino infantil e anos iniciais do fundamental, por exemplo, a formação de leitores críticos, muitos já devem fazer em sala de aula, que, por exemplo, trabalhar a letra das cantigas de roda, que se canta e dança no cotidiano das crianças. Uma delas, em se tratando de diferenças, de respeito à igualdade de gênero, é com a música: O Cravo Brigou com a Rosa. Outro caminho é com as embalagens e rótulos, que, para além de codificar e decodificar os signos, pode-se dialogar sobre os tipos de alimentos que são consumidos por crianças no mundo todo, seu valor nutricional, o preço dos alimentos, de onde vêm esses alimentos, a quem interessa o uso dos mesmos pelas crianças e adolescentes, quem lucra com essas vendas. O nível ou modalidade de ensino ou modalidade requer um caminho metodológico significativo, mediado com o mundo, com as produções humanas, que desperte o interesse do educando para a participação, contribuindo, desta forma, para sua formação intelectual e humana.

Saiba mais



Contextualização: um conceito em debate

Anderson Cezar Lobato

Especialista em Ensino de Ciências/Química pela Universidade Federal de Minas Gerais

A motivação desempenha um papel central na aprendizagem. (...) Um professor que consegue manter seus alunos motivados tem ganha metade da batalha. (MAMADE-NEVES, 1999)

É importante, no contexto educacional atual, a discussão do conceito de contextualização, que está presente nas falas de professores do Ensino Médio. Utilizando principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e o conceito contido neles, percebemos que poucas vezes conseguimos, em nossas aulas, contextualizar os assuntos escolares, o que provoca o desenvolvimento de aulas em que não há uma dimensão mais ampla do conteúdo, em suas inserções sociais, culturais, políticas e econômicas.

¹Ressaltar a importância da contextualização no processo educativo é um legado dos PCN, que remetem às formulações educacionais progressistas de natureza mais geral (Vigotsky, Paulo Freire, etc.) como referentes ao ensino da Arte em particular (Ana Mae Barbosa e outros). A partir das referências históricas e da análise das relações entre arte e linguagem, destacadas anteriormente, discutem-se neste terceiro momento as múltiplas possibilidades do trabalho na sala de aula. (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 2006)

A versão final dos Parâmetros Curriculares Nacionais está circulando nas escolas desde 1999. Antes disso, e mais especificamente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (nº 9394/96), o debate sobre as novas diretrizes curriculares já vinha acontecendo. Mesmo assim, muitos professores ainda não têm uma visão global dessas novas diretrizes e muitos dos conceitos mais importantes presentes nos PCN. Percebe-se uma clara necessidade de discussão dessas diretrizes, de forma que os novos parâmetros estejam mais presentes na vida dos professores. Faz-se necessário, portanto, que os diversos setores da educação promovam esse debate, mas que o educador, como agente do processo educacional, seja efetivamente incluído nele¹.

¹<http://www.educacaopublica.ri.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html> acesso em 05/10/2018

Síntese do capítulo



Este capítulo teve por finalidade possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir do breve estudo sobre a constituição do ser social, na perspectiva marxista e freiriana, da formação do sujeito histórico pela categoria trabalho, e a necessidade de sistematização dos conhecimentos acumulados socialmente e coletivamente pelo conjunto da humanidade, através do complexo educacional.

Urge a formação de sujeitos críticos do real num amplo processo de participação democrática com vistas à transformação social e superação dessa forma de sociabilidade.

Atividades de avaliação



1. De acordo com a leitura e debate feito sobre as questões acima indicadas, produza um resumo das principais ideias.
 2. Como podemos interferir na realidade social, desenvolver o pensamento crítico dos nossos educandos a partir do pensamento freiriano?
 3. O que você compreendeu sobre os conhecimentos materiais e espirituais produzidos pela humanidade?
 4. Que caminhos metodológicos você já utiliza em sala de aula para fomentar a criticidade nos seus alunos? Podemos pensar em outros a partir de agora?

Leituras, filmes e sites



A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas – Artigo publicado por Maria Isabel Ferraz Festas. Acessível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0713.pdf>

Abordagem Contextualizada – Artigo relaciona os conteúdos escolares com o cotidiano dos estudantes. Acessível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html>

Distribuição de Renda e concentração de riquezas – Artigo publicado no portal Pragmatismo Político.

Acessível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/01/distribuicao-de-renda-e-concentracao-da-riqueza-no-brasil.html>

Documentário - A História das Coisas - Reflete sobre o modelo de consumo atual.

Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw&t=121s>

Referências



CUNHA, L. A. O ensino industrial manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, p. 89-107, abr.–jun. 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 15-61.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, SP: CEFIEL, 2005.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

- MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente.** Londrina, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.
- _____. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc. Campinas**, v. 31, n 112, p. 769-787, jul-set. 2010.

2

Capítulo

A Leitura como Prática Social: Uma Abordagem Desafiadora

Objetivos

- Retomar os conceitos freirianos sobre a práxis educativa.
- Perceber a relação entre a crise econômica e a educação.
- Discutir sobre os conceitos de letramento e letramentos múltiplos na educação contemporânea

Introdução

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (FREIRE, 1967)

Na busca pelo conceito de letramento, no contexto de globalização da economia, de avanço tecnológico e das ciências, ao mesmo tempo em que se vive uma crise no sistema capitalista, que, segundo Mészáros (2011) é uma crise que fere as estruturas do capital, e que afeta o quadro estabelecido na sua totalidade, percebemos que a leitura crítica de mundo não pode ser feita de forma superficial. Para entendermos o ser e o estar no mundo requer uma leitura, no mínimo, cuidadosa e crítica do real, para então avançarmos em busca da tão sonhada nova sociedade emancipada.

Conforme Mészáros (2011), nesse contexto de crise que se arrasta desde a década de 1970, crise essa que abarca o conjunto de todos os países, cada vez mais o capital reduz o ser humano ao status de “mera condição de material de produção” (p. 611), e essa desumanização do ser humano o faz perder a relação estabelecida com a produção e a propriedade. Nessa condição, assegura-se o domínio do “ter” sobre o “ser” (IDEM).



Fonte: <https://opiniaogoias.com.br/o-direito-em-tempos-de-crise-excecao-servico-do-capital.html>

Desta forma, o sistema do capital não tem mais condições de responder aos problemas que ele mesmo gera, por isso, “só trata das suas consequências, girando em torno de si mesmo, tomando medidas temporárias para os problemas gerados” (SILVA, 2015).

Leia o trecho a seguir para melhor compreender sobre a crise.

O caráter estrutural da crise

István Mészáros²

Há muita polêmica em torno da qualificação do momento histórico em que vivemos, como sendo o de uma crise estrutural do capital. O teórico marxista afirma, no esteio de Marx, que “crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2002, p.794).

Nesse sentido, Mészáros (2002, p.795) aponta que “a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises”, embora seus “ideólogos e propagandistas frequentemente sonhem com (ou ainda, reivindiquem a realização de) exatamente isso”. A seguir, Mészáros (2002, p. 796) enumera quatro aspectos do modo de ser da crise atual (pós-1970) que tornam necessário qualificá-la como “crise estrutural”:

- 1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc.);
- 2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);

²István Mészáros Nascido em Budapeste no dia 19 de dezembro de 1930, estudou no Liceu Clássico e começou a trabalhar já aos doze anos, primeiro como operário numa fábrica de aviões de carga e depois em vários outros empregos, até terminar a escola. Em 1949, graças a uma bolsa e por ter se formado com notas máximas, entrou para a Universidade de Budapeste como membro do Eötvös Collégium, a Escola Normal Superior húngara, de onde quase é expulso seis meses depois por ter defendido publicamente Georg Lukács. Foi salvo pela congregação da escola, que rejeitou a moção de expulsão proposta pelo diretor, e graduou-se em Filosofia, com honras. <http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=831>

- 3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- 4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastelante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia.

Para ler o texto na íntegra, acesse: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/viewFile/25393/18357>

Saiba mais



Futuro promissor

Pesquisador conclui que mais de 50% dos universitários são analfabetos funcionais

Globo (DF) - A pesquisa foi concluída no final de 2012, mas só agora toma força nas redes sociais e traz à discussão, a complicada educação brasileira, da base até a universidade.

A maioria dos universitários leem, mas não entendem o que leem. Segundo o pesquisador da PUC/DF, foram entrevistados mais de 800 estudantes do ensino superior. A maioria entra na faculdade com uma carga de conhecimento muito superficial, e observa-se que esse contingente não tem o hábito de estudar e leva tudo na base da decoreba, sem falar das coisas prontas da internet.

Os estudantes com mais problemas são oriundos de escolas públicas. Segundo o pesquisador, a solução é investimento em educação, desde a base. Ou seja, do jeito que a coisa vai, vai demorar para vermos melhorias por aqui...

Fonte: <http://www.sindicatodosaposentados.org.br/noticias/85-noticias/1514-futuro-promissor-pesquisador-conclui-que-mais-de-50-dos-universitarios-sao-analfabetos-funcionais>

À educação vem sendo dado o papel de reduzir a pobreza, de cumprir com as diretrizes formuladas pelo Banco Mundial, pela Unesco, dentre outros organismos internacionais, de assumir a responsabilidade através dos programas sociais como o Bolsa Família, dentre outras políticas sociais assistencialistas, a manter o aluno na escola, em qualquer condição, contribuindo assim para a redução do mapa da fome, bem como a redução da violência (SILVA, 2015).

A educação, nesse contexto, no chamado mundo globalizado, passou a ser concebida como “primordial para a formação de um capital humano compatível com as demandas empresariais cada vez mais competitivas” (FRERES; RABELO & MENDES SEGUNDO, 2010, p. 47). O objetivo da educação no contexto de crise do sistema do capital vem sendo o da formação de indivíduos que aprendam a conviver para produzir capital social, ou seja, produzir riquezas e desenvolvimento para o país.

Nesse sentido, a formação de professores não teria outro caminho a seguir que não seja a partir de uma concepção de que “toda forma de enxergar o mundo se dá por meio de lentes impregnadas de crenças, filiações teóricas e modos particulares – e, ao mesmo tempo, socialmente construídos – dos indivíduos a respeito da compreensão da realidade” (VIANA et all, 2016, p. 28).

Como bem afirma Freire (1967) ao propor suas linhas mestras de sua visão pedagógica e de seu método de ensino, o autor já advogava por uma educação fundamentada na oralidade que revela o fundamento de toda práxis que é comunicar-se com o mundo, que educa o sujeito a dizer as “palavras” não ôcas, não escondidas nos verbalismos, no vazio do pensamento, no formalismo - a mentira da incompetência, e com o beletrismo – o cinismo da descrença tão característicos das elites, mas se aprenda a falar autenticamente. Isto implica a crítica radical.

1. Dialogando com Paulo Freire: a educação crítica como "prática da liberdade"

Freire argumentava que a educação não poderia temer o debate sobre seu contraditório, pois a realidade existente requer ser analisada de forma contínua, considerando sua conjuntura e sua estrutura. A discussão que ocorre numa sala de aula, num auditório, num evento é criadora de conhecimentos e de possibilidades. Fugir dessa discussão é criar uma realidade que não tem base no concreto, ou seja, é criar uma farsa. (FREIRE, 1980, p. 104)

Esse tipo de educação, falseada pelo educador que ensina como detentor maior do conhecimento, que não precisa ser refletido, contestado, analisado, gera, também, um tipo de avaliação da aprendizagem, por meio da qual os alunos são cobrados apenas do que lhes foi dito, sendo típica de uma educação por ele definida como bancária, onde “educa-se para arquivar o que se deposita”. (FREIRE, 1981 [1], p. 38). Esse modelo de educação forja uma consciência bancária, ou seja, aquela que pensa que “quanto mais se dá, mais se sabe” (ID. IBIDEM, p. 38)

A concepção de que o educador é o único que detém o conhecimento foi praticamente majoritária até meados do século passado. O educando era visto como um copo vazio que deveria ser preenchido pelo educador. Freire foi um dos intelectuais que desmistificou essa forma única de pensar e conceber a relação educador – estudante. Ele afirma que:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de experiência feita para ser de experiência narrada ou transmitida (...). A educação que se impõe aos que verdadeira-

mente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanisticamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1985, p. 79).

No entanto, a educação bancária predominou e predomina no mundo. Acirrou-se esse modelo com a globalização neoliberal, num contexto de determinações impostas aos sistemas educacionais para a ampliação da oferta educacional, na qual os países em desenvolvimento comprometeram-se com a universalização da educação básica e erradicação do analfabetismo, também universalizaram a educação básica. Freire (1985) afirma que dos mais pobres aos mais ricos, são milhões de pessoas passando por sistemas de ensino que isolam de quem estuda as bases do mundo real, da argamassa que sustenta as bases do capitalismo. Para o autor (1985), sistema econômico este que se espalhou por todos os continentes com a face mais perversa da financeirização: a mercantilização dos direitos sociais e a consequente desvalorização do emprego e do desenvolvimento humano. Ou seja, por coerência a ele, as indústrias são deslocadas para regiões onde as mesmas possam lucrar mais, graças aos baixos salários pagos aos trabalhadores e a pouca ou nenhuma garantia de direitos trabalhistas, podemos citar aqui, o trabalho chamado análogo ao escravo em regiões do território brasileiro, bem como o convite aos trabalhadores do campo para usufruírem das benesses da cidade, deixando a riqueza da terra. Enquanto isso, vemos o inchaço nas periferias dos grandes centros urbanos sem condição alguma para abrigar tamanha população "migrante".

O que se mostra e se expande nesse modelo econômico, e que gera o modelo de educação bancária são as vantagens de um mercado que seduz e alimenta sonhos individuais superficiais e egoístas de estudantes que estão em suas salas de aulas, e que desconhecem ideias concepções e fatos que alimentam as lutas cotidianas dos trabalhadores. Desconhecem porque não discutem a realidade social, uma vez que a mesma não faz parte do currículo escolar ou da mídia.

Em sua obra Freire enfatiza esse tipo de educação como burguesa, na qual existem, homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo (...). A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanisticamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração, enche-los de pedaços seus (FREIRE, 1970, p. 71).

Para que se entenda essa questão é necessário que se pense o homem e a mulher, não enquanto seres isolados, mas enquanto coletivos que precisam de outros homens e mulheres para sobreviver; que cultivem valores que combatam o individualismo, o egoísmo e que reforcem a solidariedade, a partilha, a comunhão. Quanto mais nos distanciamos dessas ideias, nos alimentando daquelas que nos levam a competir uns com os outros em busca do melhor espaço, do melhor emprego, da melhor qualidade de vida, mais difícil fica termos coragem de mudar. Isto também se aplica aos que sofrem com a exclusão mais violenta. Nesse sentido, é esclarecedor o que diz Freire:

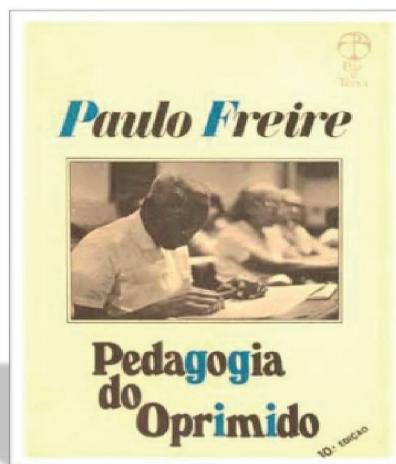
Os oprimidos, que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que preenchessem o vazio deixado pela expulsão, com outro “conteúdo - o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.” (FREIRE, 1985, p.35)

Entretanto, defende esse pensador brasileiro que “o destino do homem (*e da mulher*) deve ser criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua educação e ação” (FREIRE, 1981, [1], p. 38). E esse destino, para que se concretize requer uma prática pedagógica que possibilite a esse homem e a essa mulher, desde a mais tenra idade, o exercício do diálogo e da reflexão, só possíveis por meio de outro tipo de educação, por ele definida como libertadora. A educação libertadora (...) é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2000, p. 110 - grifos do autor)

Esta reflexão sobre a relação da educação libertadora com a construção de um mundo mais inclusivo e solidário é importante porque fortalece o pensamento de que essa educação se insere em uma estratégia global de ação política focando outro horizonte, para além do atual, que doutrina e subsidia as instituições vigentes num mundo capitalista. Para além do horizonte atual pode ser gestada outra realidade que requer lutas permanentes, daí a necessidade de uma educação que nos possibilite inserir no âmbito dessas lutas, parte da aplicação do conhecimento que deveria ser aprendido nas escolas, mas que se não se aprende nelas, não pode deixar de ser feita ou adiada, daí porque Freire considerava que a escola não era a única instituição educadora e formadora.

Para Freire, esse tipo de educação emancipadora é, ao contrário da burguesa, uma educação eminentemente popular. É um tipo de educação que se soma à reflexão dos processos de libertação interior, se utiliza do conhecimento e se dá pela problematização dos conteúdos, possibilitando uma visão crítica de mundo. E essa consciência crítica somente se constrói com um processo educativo de conscientização. É uma educação de “caráter authenticamente reflexivo, que implica em atos permanentes de exposição da realidade”, que almeja o aprofundamento dos conteúdos voltados para a inserção crítica dos sujeitos na realidade circundante. (FREIRE, 1970, p. 71) Para ele “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” (FREIRE, 2000, p. 64).

- No ano de 1961 tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e realizou com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição do Método Paulo Freire. Alfabetizaram cerca de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias.
- Em 1964, depois da ascensão dos militares ao poder, Paulo Freire foi preso e exilado. Onde foi morar na Bolívia, Chile, EUA e Suíça.
- Em 1968, no Chile, escreveu seu livro mais conhecido: Pedagogia do Oprimido.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/camilamonisy/biografia-paulo-freire>

Para Paulo Freire, o processo de desumanização dos homens é resultado de uma ordem social e econômica injusta, daí porque a pedagogia libertadora faz da opressão e suas causas, objeto de reflexão dos oprimidos. Esta pedagogia permite e prioriza o reconhecimento crítico da situação, cujo resultado - se bem desenvolvido - trará como resultado seu compromisso com sua “libertação” e com a transformação social. E como somos seres “inconclusos”, a busca para sermos “mais” exige uma ação transformadora, em nós mesmos e na sociedade. E este é um problema central que a pedagogia deve enfrentar: os próprios medos dos educandos de se descobrirem, pois isso implica em superar a falsa dicotomia “entre dizer a palavra ou não ter voz, castrados em seu poder de criar e recriar, em seu poder de transformar o mundo” (FREIRE, 1983, p. 39).



- Na década de 70, desenvolveu atividades políticas e educacionais na África, Ásia e Oceania. Ele só retornou ao Brasil em 1980 com a Anistia.
- Em 1989, foi nomeado secretário de Educação de São Paulo, cargo em que permaneceu até 1991.
- Freire morreu em Maio de 1997 de ataque cardíaco, aos 75 anos.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/camilamonisy/biografia-paulo-freire>

Esta é a fundamentação para a famosa expressão freireana de que “ninguém liberta ninguém, nem ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1970, p. 25), pois a solidariedade exige de quem se solidariza que “assuma” a situação - se coloque no lugar do outro - de quem se solidarizou. Daí a importância e coerência da práxis libertadora, uma vez que a superação da contradição: opressor *versus* oprimido, somente se dará objetivamente pela transformação da situação que gera a opressão. Ou seja, exige ação.

No entanto, é preciso atentar que a realidade é funcionalmente *domesticadora*, razão pela qual a autodesvalorização é uma característica dos oprimidos e libertar-se desta condição exige ação e reflexão - que é o processo de inserção crítica. Por isso, a pedagogia do oprimido significa a pedagogia dos homens que se empenham na luta por sua libertação.

O conhecimento passa, assim, a ser construído na relação das pessoas entre si e com o mundo. Elas aprendem a partir do que vivenciam no mundo circundante. Privado da escolaridade, o ser humano não abdica de sua condição de produtor de conhecimentos. É nesse sentido que Freire não considera a escola como a única produtora de conhecimentos, o que não significa uma desvalorização da escola, mas apenas a desmistificação da mesma, enquanto única produtora e estimuladora de conhecimento e de produção cultural. Essa teoria freireana proposta há mais de 50 anos, atualmente, é pauta de discussões e fundamenta a elaboração de políticas educacionais em vários países do mundo.

Para refletir

1. Quais as dificuldades de implementação da pedagogia dialógica em sala de aula?
2. Quais os traços de uma educação bancária? Dê exemplos.
3. Quais as possibilidades reais de uma educação libertadora no contexto brasileiro?
Na sua sala de aula, como essa perspectiva de educação se faz real?

Os estudos sobre como se constroem significados às práticas de leitura e escrita tem verificado que o que essas práticas “são para uma dada sociedade depende do contexto, que já são incorporados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como ‘neutros’ ou meramente ‘técnicos’” (p. 29). Desta forma, o letramento pode ser definido como uma atividade essencialmente humana, visto que é uma prática social “e se localiza na interação interpessoal” (BARTOM e HAMILTON apud VIANA *et all*, 2016, p. 30).

Para refletir

Exemplifique processos de iniciação ao mundo da escrita pela criança na escola em que você atua, que podem caracterizar o letramento.

Saiba mais



É importante ressaltar que o conceito de Letramento vem sendo reformulado a partir de estudos e questionamentos sobre o uso da leitura e da escrita, no qual, autores como Shirley Heath apresentou o conceito de Letramento como “evento de letramento”, o qual passa a ser compreendido como as “ocasiões em que a língua escrita é integrante da natureza das interações dos participantes e de duas estratégias e processos interpretativos” (2016, p. 30). O que significa dizer que letramento passou a ser compreendido como a possibilidade de descrever a forma como o sujeito ou os sujeitos interagem no uso da escrita, a forma como se age individual ou coletivamente a partir de um texto escrito, nos chamados “encontros interacionais” (*idem*), em “situações comunicativas” seja numa leitura com a criança na hora de dormir, na construção de uma lista de compras, na discussão de um artigo de jornal com amigos, etc, enfim, em atividades cotidianas.

De acordo com os autores (2016), a perspectiva dos Estudos sobre Letramento, o *New Literacy Studies*, passa então, naquele momento histórico, por uma mudança de foco em suas pesquisas sobre a língua escrita. Esta tinha até então como centro o indivíduo e sua mente, e que, com a chamada “virada social” (*idem*), passou à interação e à prática social. Citam Brian Street como um dos expoentes dessa defesa, que no desconforto com o excessivo enfoque que se fazia naquele contexto na estrutura textual, após sua pesquisa etnográfica no Irã, pôde observar o uso que se fazia da escrita em lugares até então ditos por outros pesquisadores, que não existia escrita, muito menos saberes, e apresentou dois constructos sobre as práticas de “letramento e a definição de dois modelos (autônomo e ideológico) para explicar as pesquisas realizadas até a época sobre cultura escrita” (2016, p. 31), bem como ressaltou a relevância dos estudos de Heath.

Letramento passa a referir-se aos usos da língua escrita que não se faz somente na escola, mas em todo lugar que a maioria dos indivíduos ocupam, pois a escrita faz parte da paisagem do cotidiano, portanto, está presente em todos os lados, seja no supermercado, no ônibus, no escritório, na igreja, no parquinho etc. (KLEIMAN, 2005).

³Para uma leitura mais aprofundada do autor, acesse: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>
Acesso em: 21/ jul 2025.

Conforme os escritos de Geraldi (2014)³, que discute a problemática de se conceituar Letramento pela dificuldade de sua especificação, cita Bakhtin, que ao referir-se ao uso da linguagem em todos os campos da atividade humana, afirma que “nestes campos gestam-se diferentes gêneros discursivos” (p. 28), tornando-se mais complexos quanto mais complexa se torna a sociedade.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2004), letramento crítico é diferente de conhecimento crítico, pois o desenvolvimento de atividades que direcionem para um e para outro poderá ter resultados pedagógicos completamente diferentes. No caso do desenvolvimento crítico dos alunos, poderá promover atividades de leitura que possibilitem ou não a compreensão do texto, ao mesmo tempo da compreensão crítica do texto, embora, já se perceba que os valores e o sentido da interpretação desse tipo de perspectiva já esteja contido no texto, de acordo com as perguntas elaboradas, a maneira como o texto foi construído, bem como as preocupações expressas nas perguntas. Diferente dessa intenção é a formação de leitores críticos pela perspectiva do letramento, que procura “levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto à espera da compreensão” (BRASIL, 2004, p. 115-116), mas serão construídos dentro de um contexto social, histórico e imersos em relações de poder (*idem*). Daí ser uma leitura que deve estar articulada ao conhecimento de mundo, à visão desse, e à reflexão sobre as possibilidades e conveniência de transformação social.

Tabela 1

Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade. Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjectivos) do leitor.	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico.
Realidade	Pode ser conhecida. Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade. A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.

Fonte: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. www.readingonline.org, 2001. (Brasil, 2006).

A concepção de Letramento dos autores em tela alinha-se à de Freire (2014), pois entendem que os gêneros discursivos, cada um deles têm sua gênese vinculada às necessidades próprias de um campo de atividade, e nenhum campo de atividade é isolado, é, sim, uma articulação de todos os eles, os gêneros discursivos, moldados pela linguagem, que “são histórica e ideologicamente marcados” (p. 29), vinculados socialmente.



Fonte: <http://iparadigma.org.br/arquivos/cartilha%20atividades%20inclusivas.pdf>

Uma autora que se destaca nesse campo é Rojo⁴ (2012), que têm refletido e instigado o espaço de formação de professores à discussão sobre os múltiplos letramentos na escola, que implica na abordagem da diversidade cultural e linguística nos espaços escolares, indicando a necessidade de se discutir o pluralismo, a abordagem pluralista das culturas, propondo, assim, uma pedagogia dos multiletramentos. Rojo nos instiga a questões relacionadas aos hipertextos e hipermídias, bem como as novas tecnologias como possibilidade de mudanças sobre o que se entende na escola sobre o ensinar e o aprender.

O novo conceito, de multiletramentos, pode ser entendido como aquele que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas numa sociedade multicultural. No contexto da globalização, em que a “multimodalidade dos textos por meio das quais a multiculturalidade se comunica e infor-ma”, É uma sociedade que se “expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos, tais como os impressos e digitais”, ou seja, textos que se constituem “por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos” (p. 242). Portanto, é um conceito que abrange dois “multi”, uma pedagogia que considera os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas (SILVA, 2016).

⁴Mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Roxane Rojo é, atualmente, professora associada livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Leia a entrevista com Rojo, acessando:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/35118/24830>.

Estamos num novo cenário que nos apontam novos caminhos para o ensinar e aprender, com novos hábitos e valores e principalmente de novas formas de interação, seja de forma real ou virtual (IDEM). Há uma forte necessidade de negociação cotidiana das diferenças em todos os espaços que ocupamos, sejam eles nas nossas comunidades locais, no espaço das profissões, dentre outros, que estão cada vez mais interconectados globalmente, nas palavras de Silva (2016, p. 12), “como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global”.

Desta forma, comprehende-se nessa concepção da Pedagogia dos multiletramentos, na qual se tem “uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social”, uma visão sobre a construção do conhecimento humano como aquele que:

[...] é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade (COPE; KALANTZIS *apud* SILVA, 2016, p. 12).

Percebemos aqui uma aproximação com a concepção de como o conhecimento humano se constrói, com a concepção de autores críticos, os quais asseveram e reafirmam que, longe do pensamento de naturalização dessa categoria, desse conceito, o conhecimento se constrói nas diferenças (e aqui não se entenda desigualdades sociais), nos diferentes contextos sociais e culturais em conjunto com a humanidade.

Saiba mais



Alfabetização e letramento são processos distintos que se complementam, antes de aprender a escrever é necessário aprender a ler. Sendo assim, é ambos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização na perspectiva do letramento inclui uma segunda dimensão, a da inserção do aprendiz nas práticas de leitura e escrita. Tal dimensão é que pode garantir que as crianças, os jovens e os adultos do campo consigam fazer uso real da leitura e da escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais. No decorrer do processo de alfabetização é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos, que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. É importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilitaremos que as crianças elevem seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais. (BRASIL, 2012b, p.21).

Fonte: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/os-desafios-ensino-leitura-escrita-alfabetizacao-foco.htm>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Síntese do capítulo



O capítulo em tela teve por finalidade retomar os conceitos freirianos sobre a educação libertadora e emancipadora, que formam sujeitos que perguntam e que dialogam sobre a realidade e nela querem interferir. A pedagogia libertadora de Freire foi apresentada de forma que pudemos perceber o amplo espaço que temos em mãos para alfabetizar com as múltiplas atividades de letramentos numa diversidade local e globalmente conectada..

Tivemos que debater alguns aspectos da crise do capitalismo, que assola o conjunto de todos os países, provocando o aumento das desigualdades sociais e acumulação de riquezas por uma minoria da população, de um lado, e de outro, o aumento da pobreza, na qual é exigido pelos organismos internacionais que a educação trabalhe no sentido de superar esse quadro caótico? Teremos essa possibilidade? É nossa essa tarefa? São questões que exigem dos educadores a compreensão de tais fenômenos e as mediações que os determinam e são determinados na sua totalidade.

Atividades de avaliação



1. Explicite as características e o funcionamento dos multiletramentos;
2. Que atividades e situações poderiam ser pensadas para a possibilidade de imersão dos alunos no mundo da escrita?
3. Acesse o link abaixo para leitura do texto sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, de Themis Rondão Barbosa da Costa Silva.
4. Elabore um texto a partir da leitura de Silva (2016) sobre a essência da “Prática Situada”.

Leituras, filmes e sites



Prática Situada - Artigo da Revista Letras (UFSM) sobre o conceito de prática situada no ensino: <https://periodicos.ufsm.br/lettras/article/viewFile/25319/14659>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Paulo Freire – Por uma Teoria e Práxis - Artigo da revista Rizoma Freireano sobre os fundamentos teóricos e práticos da pedagogia de Paulo Freire: <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2323/paulo-freire-por-uma-teoria-e-praxis-23>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Filme – Além dos Muros da Escola (Entre les murs) - Drama francês que retrata os desafios de um professor e seus alunos em uma escola pública multicultural: <https://www.primevideo.com/-/pt/detail/Entre-Os-Muros-Da-Escola/0TGLQZ4VNV3LUZB62G8YNS5ZYM>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Documentário – Pro Dia Nascer Feliz - Documentário brasileiro que aborda a realidade de adolescentes em escolas públicas brasileiras: https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I. Acesso em: 28 jul. 2025.

Referências



- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília, DF: MEC, 2006. 239 p.
- GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25–34, ago./dez. 2014.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 15–61.
- KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: CEFIEL, 2005.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Trad. C. I. da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 7–15, 2000.
- MÉSZÁROS, I. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Trad. P. C. Castanheira; S. Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do trabalho).
- SILVA, R. R. **As políticas socioeducativas no Brasil e a gestão da pobreza no contexto de crise estrutural do capital:** uma análise à luz da crítica marxista. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.
- SILVA, T. R. B. C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11–23, jan./jun. 2016.

3

Capítulo

As Práticas de Letramento e o Ensino da Arte: Proposições para a Formação de Indivíduos Críticos

Objetivos

- Identificar as potencialidades pedagógicas existentes nas atividades artísticas em sala de aula, bem como em outros espaços não escolares como os museus, para a construção de sujeitos críticos.
- Identificar a produção das artes nas suas diversas modalidades no contexto histórico, social, político e cultural das sociedades.

Introdução

Sugerimos começar a temática de hoje com a apreciação de um quadro famoso, de um artista famoso. Temos a seguir, uma imagem da obra de Pablo Picasso:



Guernica, de Pablo Picasso. Madri, 1937.

Qual a sensação que você tem ao apreciar essa obra de arte? Poderia descrever um pouco? O que você ouviu falar sobre essa obra? O que ela retrata? Qual foi o objetivo do autor em produzi-la? Em que contexto a produziu?

Agora, apresente um texto escrito considerando as seguintes questões:

- a) O que a arte de Picasso contribuiu e contribui para o processo de humanização? Para a produção do conhecimento?
- a) Você conseguiria apresentar um pequeno texto sobre as provocações que a obra produz ao expectador?
- c) Quais as possibilidades em se trabalhar esse tipo de arte do século XX em sala de aula?

Na perspectiva marxiana lukacsiana, na qual concebe o trabalho como o ato fundante do ser social (MARX, 2008), como o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza. Gonçalves *et all* (2014, p. 173), nos informa com base nos estudos de Lukács que sobre a origem da história da arte “é difícil traçar, com exatidão, a divisão entre formação pré-artística e as obras artísticas propriamente ditas (...) devemos partir do já esteticamente formado, procedendo a tempos remotos, numa relação dialética”. O que os autores nos informam é que é preciso partir da tese de Marx sobre compreender o simples a partir do complexo. Melhor explicitando: “A anatomia do homem dá a chave da anatomia do macaco”.

Santos apud Araújo (2014, p. 107) assinala que “a arte, na medida em que acessa os elementos constitutivos da elevação humana, soergue o homem em sua forma superior de abstração, pois o distancia, mesmo que seja somente em poucos instantes, da forma de ser da vida cotidiana”.

Continua o autor, com base no pensamento de Lukács (2014):

[...] a arte é, em todas as suas fases, um fenômeno social, tendo como objeto e fundamento a existência social dos homens e mulheres. O complexo artístico, portanto, tem o caráter de comprovar a imanência humana, visto que carrega em sua realização o ato de registrar a autoconsciência da humanidade (p. 107).

Na perspectiva dos autores, é no campo da arte que o movimento do cotidiano e do momento de elevação do mundo qualitativamente distinto relacionam-se reciprocamente na vida dos homens (e das mulheres).

Ou seja, o processo de “satisfação puramente estética” (p. 105) passa pelo desprendimento do “homem inteiro”⁵ do que é “puramente útil” para os elementos da utilidade do agradável para desembocar na satisfação do espírito, o que Santos (2104), na esteira de Lukács, retoma o conceito do “homem inteiramente”.

Conforme Santos (2014), “a arte em sua autenticidade, como aponta Lukács, carrega em si o compromisso com o desvelamento das verdadeiras manifestações humanas (geralmente ocultas), com a ascensão das experiências e vivências de cada um dos momentos da história social, em seus aspectos formais e materiais, que precisam ser fixados na memória humana” (p. 110).

⁵De acordo com Santos (2014), “Lukács adianta que é preciso levar em conta a contraditoriedade e a complementariedade entre os dois conceitos (...) o homem inteiro o que se expressa em uma tal extrema especialização, mesmo que com a importante modificação dinâmico-estrutural (a diferença do caso médio da vida cotidiana) de que suas qualidades, unilateralmente mobilizadas, concentram-se, por assim dizer, sobre aquela ponta que se orienta a objetivação montada pelo contexto. Por isso, quando adiante falarmos desse comportamento, falaremos do “homem inteiramente” (referente a uma determinadajetivação) em contraposição ao homem inteiro da cotidianidade, o qual, dito graficamente, está orientado a realidade com toda a superfície de sua existência.”(p. 105).



A Noite Estrelada, de Vicent Van Gogh, 1889.⁶

O que o autor chama de fenômeno social é a arte, que em qualquer de suas fases é o fundamento da existência social da humanidade, e é na busca pela inteireza do ser que “o complexo artístico soergue o ser social, elevando-o sobre a imersão do cotidiano, alçado pelas mãos de um processo catártico⁸, em um nível destacado de humanização: é o que chamamos tráfego do homem-inteiro ao homem-inteiramente” (p. 110).

⁶Fonte: <https://turismocriativo.blogspot.com/2010/02/arte-como-memoria-da-humanidade.html>. Acesso em: 28 jul. 2025.

⁷A palavra grega catarse, usada originalmente na medicina, significava “purgação”. Aristóteles estendeu para a estética o termo catarse para mostrar que a arte tem como função a “purificação”: por meio da vivência artística o homem experimenta uma pacificação, uma liberação das emoções (...) Lukács retoma essa ideia aristotélica e dá a ela um significado mais amplo. Segundo Lukács, pela catarse o indivíduo obtém a superação de seus limites ao identificarse com o gênero humano, com a causa da humanidade. Na fruição da obra de arte, o espectador suspende a sua vivência cotidiana alienada e se reencontra com o gênero humano, confrontando-se com os eternos problemas da espécie que o artista conformou num contexto particular. Fonte: <https://turismocriativo.blogspot.com/2010/02/arte-como-memoria-da-humanidade.html>. Acesso em: 28 jul. 2025.



Retirantes, de Candido Portinari, 1944.

Fonte: <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes>.

O conceito de arte vem se expandindo com base em ideias historicamente concebidas por criadores de imagens, sons, movimentos e textos, ganhando multissignificações humanas a partir de estudos de diversas áreas, sejam elas da Antropologia, da Psicologia ou da Educação, pois no Brasil, a relação da educação com a cultura e com a arte nem sempre foi clara (FLH, 2001). Essa dificuldade em articular os três elementos, afirma o autor (p. 45), em certa medida, deve-se ao fato “de que os currículos importados de outros ambientes culturais acabaram por se constituir em poderosos instrumentos de alienação social e cultural”. Isso se deu também com a separação da escola da comunidade com o trabalho, com o cotidiano das pessoas que dificultou a relação entre:



De acordo com o autor (2001) não se pode pensar um complexo como a cultura, sem relação com a educação, assim como com a política, com a religião, a arte, etc., pois, uma determina e é determinada pela outra, e vice-e-versa. Essa vinculação histórica e socialmente construída é compreendida pela própria história da humanidade, que é a própria história da cultura (FILHO, 2001). Romanelli *apud* Filho (2001), afirma que o modo como uma cultura evolui é o caminho que será seguido pelo processo educativo.

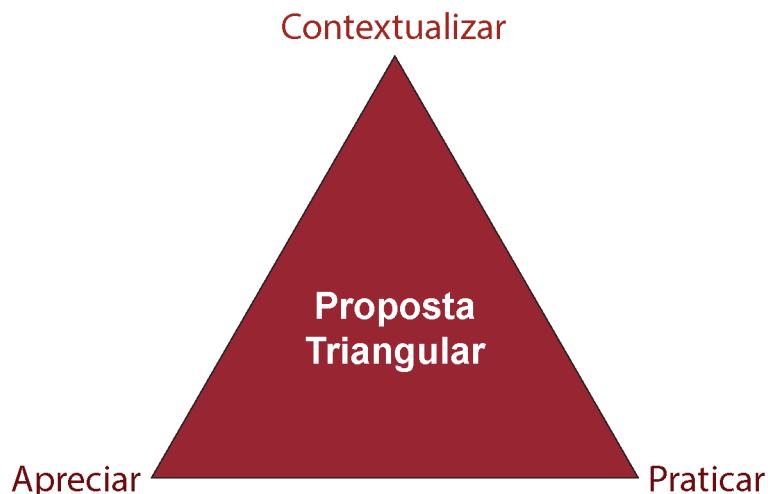
Desta forma, há como compreender as tendências pelas quais a educação sofreu no decorrer da história, a saber, a tradicional, a progressista, a crítico-reprodutivista, a crítico social dos conteúdos, a libertadora.



Fonte: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>

O diálogo entre profissionais e pessoas de diferentes competências vem sendo estabelecido com a arte contemporânea, possibilitando que essas pessoas interajam, criem, “transcendendo cada uma seus próprios limites ou simplesmente estabelecendo diálogos”. As artes vêm, nessa concepção como disciplina transversal que enriquece o currículo, mas pelo seu espaço específico como disciplinas no currículo, as artes “embora ensinadas por meio da experiência interdisciplinar, cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes” (IDEM, p. 25).

A arte transita por espaços múltiplos, por diversos campos do conhecimento, num contexto do “inter”, tais como: internet, interculturalidade, interdisciplinaridade, nos vários campos e espaços onde o sujeito exerce sua singularidade (BARBOSA; AMARAL, 2008).



Que tal assistirmos o vídeo sobre a História da Arte no Brasil?? <https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>

Conforme Ana Mae Barbosa (2008), mesmo com a nossa vivência na era “inter”, enquanto educadores, ainda demonstramos imensas dificuldades de entendimento dessa arte (a inter), produzida no atual contexto. O que a autora quer chamar atenção é para o fato de que sua luta consiste em combater, desde os anos 1970 no Brasil, a polivalência na Educação Artística, quando a mesma foi decretada pelo governo ditatorial naquele período, obrigando o professor, a professora a ensinar diversas manifestações artísticas. O ensino de danças, música, teatro, artes visuais e dança era tarefa de um mesmo professor da quinta série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, sendo que o responsável por tamanha tarefa só tinha um período de dois anos de formação nas faculdades e universidades. A autora defende que “Polivalência não é interdisciplinaridade” (2008, p. 24).

Nesse sentido, complementa a autora, os cursos de Licenciatura nas Universidades querem formar um professor de Educação Artística em apenas dois anos para todos os ensinos acima citados, tudo ao mesmo tempo, e em todas as séries e até níveis de ensino. Nas palavras de Barbosa (1989):

É um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante (a média de idade de um estudante ingressante na universidade no Brasil é de 18 anos) com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas. Nós temos 78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores. A maioria deles são cursos de dois anos de duração.

Esse absurdo remete à equívocos conceituais, por exemplo, ao se referir à criatividade, enquanto relação com espontaneidade, autoliberação e originalidade, limitando-se ao senso comum, sem o devido estudo aprofundado sobre as teorias da criatividade, “ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo”.

Sobre a arte contemporânea, manifestada na área da música, seguimos com a temática, num clima jovial dos anos 1980.

Comida

Titãs

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida

A gente quer comida

Diversão e arte

A gente não quer só comida

A gente quer saída

Para qualquer parte

A gente não quer só comida

A gente quer bebida

Diversão, balé

A gente não quer só comida

A gente quer a vida

Como a vida quer

Bebida é água!

Comida é pasto!

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer

A gente quer comer

E quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer
Pra aliviar a dor
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer dinheiro
E felicidade
A gente não quer
Só dinheiro
A gente quer inteiro
E não pela metade
Bebida é água!
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
A gente não quer só comida
A gente...

1. As manifestações Artísticas como Recurso Pedagógico no Processo de Letramento

Após a Conferência Mundial de Educação realizada na Tailândia, reunindo lideranças governamentais mundiais em 1990, na qual apresentou-se ao mundo a partir do Relatório Delors os novos paradigmas educacionais, baseados nos quatro pilares para a educação do século XXI, com a concepção de construção de um mundo para todos e não somente para poucos. Certamente esse aprendizado baseado no aprender a saber, a conhecer, a conviver e aprender a ser, traduz-se num aprendizado complexo que ultrapassa as paredes da escola, e ganha a vida em geral (CARVALHO, 2008).

O evento foi um marco para a organização de um conjunto de ações e metas com o objetivo de atender às necessidades básicas de aprendizagem e a universalização do ensino, que após prazos e mais prazos, apresentaram resultados insatisfatórios, preocupantes, conforme divulgados pela Unesco e Banco Mundial (SILVA, 2015).



Fonte: <http://www.pumpdaeducacao.xpg.com.br/>

As políticas educacionais, que passaram a cumprir as diretrizes das políticas socioeducacionais, através de objetivos e metas traçados para a população dita em vulnerabilidade social, tem nos seus princípios a clara determinação dos mesmos pelo movimento de Educação para Todos (EPT), num deslocamento das políticas educacionais para a socioeducacionais (SILVA, 2015).

Diante das condições materiais de ensino empregadas, marcadas pela mercantilização da educação e sua fragmentação, a tarefa de ensinar na escola é complexa, ensinar arte como atividade criativa e crítica como prática da liberdade constitui-se num desafio para a tarefa educativa escolar. O sistema social estabelecido não possibilita ao ser humano o desenvolvimento do seu potencial criativo.

Nesse sentido, o papel que as manifestações artísticas, ou seja, o conjunto de todas as artes traduzidas pela poesia, pela literatura, pela música, pela pintura, por exemplo, que possuem a função de produzir nos sujeitos emoções várias, bem como de capacitá-los para a abertura de janelas para o mundo, sem contar com o acionamento de “níveis de realidade não percebidos pela linguagem fria e distante de conceitos, teorias e métodos” (CARVALHO, 2008, p. 64), torna-se distante da realidade da maioria da população.

Mesmo que não se possa conceber a separação de culturas no século XXI, qual seja, a cultura científica e a cultura das humanidades, o que se contempla concretamente, é a divisão e o distanciamento desses dois segmentos, causados pela divisão social do trabalho. Essa concretude no capitalismo distancia-se do pensamento de Carvalho (2008), que apregoa que ciência e imaginação não se excluem, mas se complementam, empenhadas que estão na decifração dos enigmas da vida.

Desta forma, é preciso fazer a defesa de uma educação que prime pela religação dos saberes, num exercício de formação de sujeitos que sejam capazes de, além de “estabelecer conexões entre áreas diferenciadas”, tenham a “disponibilidade e revolta docentes empenhadas em abrir compartimentos, fomentar incertezas, promover o diálogo, reinventar o mundo” (p. 64). Não há espaço para um ensino compartmentalizado, quando parte-se dos princípios por uma educação permanente, uma sociedade educativa, dentre outros.

Ana Mae defende a educação cultural crítica. O que você entende por educação cultural crítica?

Leia e reflita sobre a charge abaixo.



Fonte: <https://filosofonet.files.wordpress.com/2009/07/charge.jpg>

Para refletir

1. Como agimos quando nossos estudantes, ao invés de seguir a leitura como orientamos, passam a questionar a vida escolar, ou social, ou política? Qual é a nossa atitude diante de um estudante crítico?
2. A educação crítica do conhecimento construída pelo próprio discente, mediada pelo/a professor/a acerca do mundo visual, bem diferente da educação bancária, é a educação cultural defendida por Ana Mae.

Saiba mais



A arte do século XXI é a arte contemporânea. Ela carrega algumas características que são fruto do desenvolvimento das linguagens artísticas ao longo da história da arte. Uma dessas características é a diluição das fronteiras entre as linguagens, muitas vezes impossibilitando a classificação de uma manifestação artística nas categorias clássicas da arte, como desenho, escultura ou gravura.

Outra característica é a criação de narrativas não lineares, sem começo, meio e fim ou às vezes sem uma ordenação lógica, causal. Uma terceira característica é a participação do espectador cada vez mais frequente e intensa, chegando a assumir em determinadas obras o papel de coautor. Historicamente, a arte acompanha, traduz e influencia os rumos do tempo onde é produzida.

Acesse o link no fórum para melhor aprofundamento do texto: <https://www.estadao.com.br/educacao/colegio-anglo21/artes-e-aulas-de-artes-no-século-xxi/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Síntese do capítulo



Neste capítulo buscamos identificar as potencialidades artísticas e criativas em sala de aula, bem como em outros espaços não escolares de exposições artísticas, como os museus, para a formação de leitores críticos e humanamente elevados. Outra finalidade deste capítulo foi identificar a produção das artes nas diversas modalidades, e nos contextos: histórico, político, social e cultural das sociedades.

Percebemos nas breves leituras que fizemos de autores fundamentados na leitura de Lukács, diante da profundidade que a temática exige, que a arte, o complexo artístico possibilita o soerguimento social dos seres humanos, que, imersos no cotidiano, na atividade de apreciação e catarse de uma obra de arte poderá retornar ao cotidiano enriquecido e enriquecendo-o.

Atividades de avaliação



Agora, agora, seguimos com atividades que ajudam a pensar sobre Comida (Titãs) que foi apresentada anteriormente. Essa manifestação artística pode ser um recurso pedagógico muito útil no desenvolvimento das temáticas abordadas com um grupo de jovens ou adultos.

1. converse com seu grupo sobre as reflexões que essa música permite. Produza um texto com essas reflexões.
2. Além de comida, o que nós queremos? Quais as nossas fomes? Nossa sede?

3. Poderíamos agora fazer um exercício crítico sobre a letra de Comida (Titas). Essa música foi produzida nos anos 1980, num contexto de crises políticas, de luta pela redemocratização do país, podemos aqui citar a luta pela democratização da escola pública, gratuita e de qualidade. É uma música que pode ser utilizada no atual contexto brasileiro, porque:

- a) Já resolvemos o problema da fome no Brasil.
- b) Assim como nos anos 1980, o Brasil ainda vive um quadro de desigualdades sociais, revelando a fome de comida, de cultura e de diversão.
- c) Nenhuma das alternativas anteriores.

4. O que o autor da música quis dizer com o trecho:

"você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?"

O que o trecho questiona?

- a) Que o povo tem sede e fome de arte, e se o governo investe em Cultura tudo estará resolvido.
- b) O comodismo das pessoas que sofrem, mas vai à luta pela conquista dos direitos.
- c) A pouca informação das pessoas menos favorecidas.
- d) Nenhuma das questões anteriores.

A leitura dessa música nos permite entender que:

- a) A humanidade só precisa de alimento para a satisfação de suas necessidades.
- b) Há uma impossibilidade de se alcançar as necessidades humanas.
- c) As necessidades humanas estão para além do ato de comer alimento, pois há outras necessidades como a artística, o lazer que precisam ser satisfeitos.
- d) Teatro, balé, shows etc. são manifestações artísticas supérfluas.

(Questões adaptadas do site: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/04/musica-comida-titas-com-interpretacao-e.html>)

5. Seguimos com um texto retirado do site ONUBR sobre o desperdício dos alimentos. Leia atentamente:

ONU: um terço dos alimentos produzidos no mundo são desperdiçados, enquanto 840 milhões passam fome. Publicado em 14/11/2013

Dois bilhões de pessoas sofrem com a deficiência de micronutrientes, 7 milhões de crianças morrem anualmente antes do seu quinto aniversário e 500 milhões de pessoas são obesas.

Mais da metade da população mundial sofre problemas graves de nutrição e, segundo especialistas que reunidos em Roma (Itália) nesta quarta-feira (13), essa questão só poderá ser resolvida com uma mudança drástica nos sistemas alimentares atuais.

“É claro que o modo pelo qual os alimentos são distribuídos hoje não resulta em melhorias para a nutrição da população”, afirmou o diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), José Graziano da Silva.

“O fato mais chocante é que mais de 840 milhões de pessoas passam fome atualmente, apesar do mundo já produzir alimentos suficientes para todos, e desperdiçar um terço dessa produção”, prosseguiu, acrescentando que a quantidade atual de alimentos desperdiçados é suficiente para alimentar 2 bilhões de pessoas.

Segundo a FAO, enquanto 842 milhões de pessoas sofrem de fome crônica, muitas outras morrem ou sofrem os efeitos nocivos de uma nutrição inadequada. Cerca de 2 bilhões de pessoas são afetadas pela deficiência de micronutrientes, cerca de 7 milhões de crianças morrem antes do seu quinto aniversário todo ano e 162 milhões de crianças menores de cinco anos são raquíticas. Além disso, 500 milhões de pessoas estão obesas.

A reunião é organizada pela FAO e pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

- 6.** Com base no texto e na discussão feita até aqui, responda às questões abaixo:
- Há alguma relação dos dados sobre a fome de 2013 com a realidade brasileira atual?
 - Como você sintetiza a provocação que a relação das manifestações artísticas com a realidade produz na formação humana crítica?

Leituras, filmes e sites



Guernica, de Pablo Picasso – Artigo sobre a história da obra no site do Museu Reina Sofia: <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/guernica>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Documentário - A História da Arte no Brasil – Vídeo explicativo sobre o desenvolvimento artístico no Brasil: <https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o>. Acesso em: 28 jul. 2025.

Erradicar a fome – Artigo da Revista Superinteressante sobre a erradicação da fome: <https://super.abril.com.br/saude/ideia-79-erradicar-a-fome/>. Acesso em: 28 jul. 2025.

4

Capítulo

A Abordagem Triangular com Ana Mae no Ensino das Artes como prática pedagógica no processo de Letramento Crítico

Objetivos

- Identificar o conceito de Artes no contexto de redemocratização no Brasil.
- Demonstrar, brevemente, os princípios da abordagem triangular em sala de aula.

Introdução

“Arte não é só expressão
Arte é construção”(Ana Mae Barbosa)

Os PCN de Arte, produzidos pelo Ministério da Educação e Desporto, no então governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, logo após a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996⁹, discutem as potencialidades da educação em arte, que dá sentido à experiência humana, o desenvolvimento do pensamento artístico, reconhece a atividade criadora, pois o aluno envolve sensibilidade, percepção, imaginação tanto ao realizar formas artísticas, quanto na apreciação outras produções, sejam de colegas, ou por autores internacionais, como pela natureza.

A arte está, nesse sentido, associada à perspectiva criadora, de ampliação de outros conhecimentos. Podemos promover atividades e ações para o conhecimento de produções artísticas de outras culturas, em outros tempos, que permitem os alunos conhecerem outras produções culturais de outros indivíduos, fora do seu ambiente social e comunitário. Os alunos poderão perceber que houve um processo de sistematização do conhecimento acumulado pelos seres humanos no decorrer da história, num processo de ensino e aprendizagem, valorizando e compreendendo a relação da cultura e arte.

Bem antes desse marco, Ana Mae Barbosa chamou de “clic” quando reconheceu que não dava mais para “ensinar arte só pelo fazer”, mas pela articulação entre “o fazer, o ver e o contextualizar” (BREDARIOLLI, 2017, p. 247). Foi no contexto dos anos 1980 que a autora apresentou a sistematização de seus estudos no campo do ensino de artes, no XIV Festival de Inverno realizado em Campos do Jordão, no qual é apontado pela autora como o “cerne da abordagem triangular”.

⁹Somente com a LDB de 1971 a Arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas não era considerada uma disciplina. Em 1995 o nome da disciplina mudou para Artes.

⁹A Abordagem Triangular, inicialmente, foi divulgada como “Metodologia Triangular” (BARBOSA, 1991, p. 34). Poderíamos dizer que essa informação já é de conhecimento comum. Mesmo assim, vale a reiteração da história. O “clic”, ou a consumação da experiência, ou ainda o “agora de cognoscibilidade” aconteceu em 1983. Em 1991, foi publicado pela primeira vez “A Imagem no Ensino da Arte”, um dos principais meios de divulgação da “metodologia” visualizada em 1983 e depois realizada no Museu de Arte Contemporânea entre os anos de 1987 a 1993. Em 1998, Ana Mae Barbosa publica “Tópicos Utópicos”, fazendo uma revisão do que então denominava Proposta Triangular em relação à sua recepção. No texto intitulado “Arte educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular” (BARBOSA, 1998, p. 30-51), integrante desse livro, Ana Mae Barbosa dedica uma parte a “Correções à Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 33-43), onde assume a designação “Metodologia Triangular” como “infeliz”, embora a reconheça como uma “ação reconstrutora”. E foi, e ainda é. (...) Para Imanol Aguirre, é difícil medir a importância, e, incluímos, o alcance da Abordagem Triangular, pois, além de “introduzir a sistematização educativa ou a consideração das artes como oportunidade para o aprendizado”, foram abertas “portas a uma concepção libertadora da educação artística” (2017, p. 251).

Mas o que vem a ser abordagem já anunciada no capítulo anterior de acordo com Ana Mae Barbosa? É preciso contextualizar a criação do termo, que se passa no contexto de redemocratização do Brasil. Após 20 anos de ditadura civil-militar, a luta por uma política democrática vinha sendo construída pelos movimentos sociais, políticos, de intelectuais preocupados com a defesa da participação e cidadania do país.

Ana Mae apresentou, num evento de formação de professores de artes da rede pública de ensino em 1983 a sistematização de suas experiências que a levou à confirmação de que a integralidade do ensino da arte seria pela via da abordagem triangular. Ou seja, foi na “contramão dos códigos hegemônicos; na oposição ao autoritarismo e intolerância da ‘história única’” (Adichie *apud* BEDARIOLLI, 2017), que a autora se colocou na “busca por um ensino da arte que contemplasse os âmbitos integrantes do campo de conhecimento artístico, articulando produção, contextualização e análise ou leitura” (BRADARIOLLI, 2017, p. 250).

Desta forma, a leitura por estar em articulação ao fazer e ao contextualizar, continua Bredariolli (2017), expande-se para algo próximo ao que se entende por “leitura de mundo”.

Nas palavras da autora, a Abordagem Triangular⁹ provocou a revisão de paradigmas no ensino da arte, atualizou debates sobre essa especificidade do ensino em “contextos de educação formal e não-formal, tornando-se parte do repertório epistêmico-metodológico dos profissionais desse campo de atuação” (p. 251).

Saiba mais



Durante anos, a orientação predominante nas escolas foi o ensino do desenho (à mão livre, cópia...), posto que cumpria uma função social vinculada, principalmente, ao desenvolvimento de diferentes práticas industriais. Depois da Segunda Guerra Mundial, esta perspectiva foi questionada por aqueles que sustentavam a importância de se permitir que os indivíduos se ‘expressassem’ sem quaisquer limitações a normas e métodos. Posteriormente, nos anos 1970, pela influência do cognitivismo e de um movimento favorável às disciplinas no currículo, principalmente nos Estados Unidos, foi colocada uma questão fundamental para uma virada na Educação das Artes, qual seja, é válido que os indivíduos se expressem, mas, o que aprendem quando assim o fazem? Isto levou à configuração da perspectiva da Educação Artística baseada nas disciplinas, à qual está relacionada a ‘proposta triangular’ apresentada pela professora Ana Mae Barbosa, em 1987.

Contudo, chega-se a um ponto em que a arte contemporânea ultrapassa os limites da representação, e a reflexão cultural pós-moderna convida ao questionamento dos relatos hegemônicos sobre a arte e a própria história da arte. Além disso, surge uma crítica, a partir de posições relacionadas ao multiculturalismo e à justiça social,

a algumas das contribuições da perspectiva disciplinar. Este movimento articula-se de forma díspar, em torno àquilo que Paul Duncum viria a chamar posteriormente de Educação Artística para a cultura visual. Cada uma destas perspectivas, o desenho, o expressionismo, a perspectiva disciplinar ou a educação da cultura visual, surgem porque outras perspectivas oferecem elementos para o diálogo.

Porque abrem caminhos para outras formas de pensamento, as quais possibilitam outras práticas. Por isso, os movimentos, as tendências dentro dos campos do saber ou das práticas sociais, sempre fazem parte de um diálogo entrecruzado. Ainda que não se reconheça, ainda que nos esforcemos em negar a existência do outro. Somos o que somos, abrimos caminho através das nossas ações, porque outros, anteriormente, abriram uma trilha que agora permite que continuemos a nossa. Sem o caminho aberto, não poderíamos avançar, ainda que esse caminho siga em outra direção. Por isso sempre avançamos em companhia, inclusive daquilo que já consideramos que não fazemos mais parte, mas que foi um local onde aprendemos a explorar o território diverso e complexo das relações entre as artes e a educação.

Por Fernando Hernández

O ensino da arte no Brasil é, conforme Ana Mae (2008), quando se trata da escola primária e secundária, a caracterização de um ensino apegado ao que é espontâneo, até mesmo na crença de que a criança não possa se expressar, “e na ideia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções” (p. 12).

A autora acredita que essa perspectiva de ensino teme que a criança reproduza a ideia de que ao apreciar uma obra de arte, a mesma seria incentivada a copiá-la, reduzindo o ensino, e limitando a criança do acesso ao que de melhor a humanidade tem produzido no mundo da arte, aproximando-se de, no máximo, com imagens produzidas pela indústria cultural, denominando de “mimese visual”. Esta é exercida sobre as imagens em quadrinhos, as ilustrações dos livros didáticos, os quais sofrem histórias uma crítica pela autora, por, em geral, apresentarem uma baixa qualidade estética, e sobre as imagens da tv, e por que não dizer, de outras mídias as quais atraem crianças e adolescentes no mundo virtual?

Ana Mae sugere o termo Proposta Triangular, pois é um reconhecimento de que se trata de uma metodologia que pode ser construída por cada professor, professora em sala de aula, pois, conforme seu pensamento, seria prepotência apresentar uma metodologia ao professor alheia ao contexto de trabalho docente. Sua sistematização deriva de uma “dupla triangulação”, sendo que a primeira, de “natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, podem ser, assim, sistematizadas: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização” (BEDARIOLLI, 2017, p. 252).

Dito de outro modo, é importante e necessário na realização do fazer didático, que na atividade de visitação no espaço expositivo, no contato com uma obra de arte num espaço expositivo haja uma contextualização, para,

assim, tornar-se um ato eficiente e efetivo, pois a arte possui funções, linguagens, recursos e materiais (ROSA; SCHILARO, 2006).

Thistelwood (2008) atenta para as várias definições que vem a ser a “apreciação de artes”, ou “estudos críticos” relacionados à arte, que passam pelo entendimento por alguns professores de que seja algo relativo à garantia de observação, a “mais minuciosa possível para as obras de arte, que de outra maneira seriam olhadas apenas de relance” (p. 144); outros entendem o conceito com o objetivo de “levar a uma prática artística e para esses seu valor curricular reside nos procedimentos e novas técnicas que revelam e nos novos temas que desvendam , provocando novas experiências nos alunos” (IDEM); e, ainda, para outros professores, argumentam que os Estudos Críticos teriam a finalidade de “conseguir um melhor entendimento do mundo abrangente, propiciando uma melhor e mais aprofundada compreensão desse vendo-o como os artistas o vêm” (IDEM).

Para o autor (2008), a última abordagem “supõe diferentes dimensões culturais quando, por exemplo, a arte ‘exótica’ ou ‘popular’ substitui o principal fluxo da arte ocidental como centro das investigações” (p. 144).

O autor chama a atenção para que não se caia no equívoco de compreender os Estudos Críticos como uma “simples equação” como o olhar as obras de arte e apreciá-las, submetendo a uma análise ingênua, sem o entendimento dos motivos históricos, sociais, políticos, econômicos, dentre outros que as originaram destituindo-as de estética. Thistelwood (2008) assim analisa:

A tela de Van Gogh, Comedores de batatas pode ser vista como uma tradução inofensiva de um tema familiar e não como a crítica sociopolítica do trabalho opressivo e da existência marginal que sem dúvida representa. Guernica de Picasso pode ser considerada uma mistura curiosa de velhos e modernos simbolismos: é possível enfatizar sua fúria, mas será uma identificação abstrata até que se compreendam os contextos dos ataques e bombardeios da Guerra Civil Espanhola (p. 145).



<http://virusdaarte.net/van-gogh-os-comedores-de-batata/>

E sobre a Arte Africana, professores, o que vocês conhecem? O que vocês já apreciaram? A Arte Africana tem suas origens situadas antes da história registrada. O que o conhecimento escolar através do livro didático tem contribuído sobre essa temática? Conforme o documento que contém as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 177):

[...] Além das sistematizações pedagógicas e metodológicas no ensino de Arte, as décadas de 1980 e 1990 assistem a intenso questionamento dos próprios conteúdos a serem trabalhados. Questiona-se a ênfase dos conteúdos curriculares referentes às artes européia e norte-americana, ou seja, uma arte branca e masculina. O ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio.



Fonte: <http://www.portaldarte.com.br/arteaficana.htm>



Fonte: <http://www.portaldarte.com.br/arteaficana.htm>

Percebemos que houve um pequeno avanço no sentido de reconhecer a História da África, e, especificamente, a história da arte africana, embora, de forma tímida diante da grandeza que essa História representa para o conjunto da humanidade.

E sobre os museus? Qual foi sua última visita a um museu? Como foi a experiência?

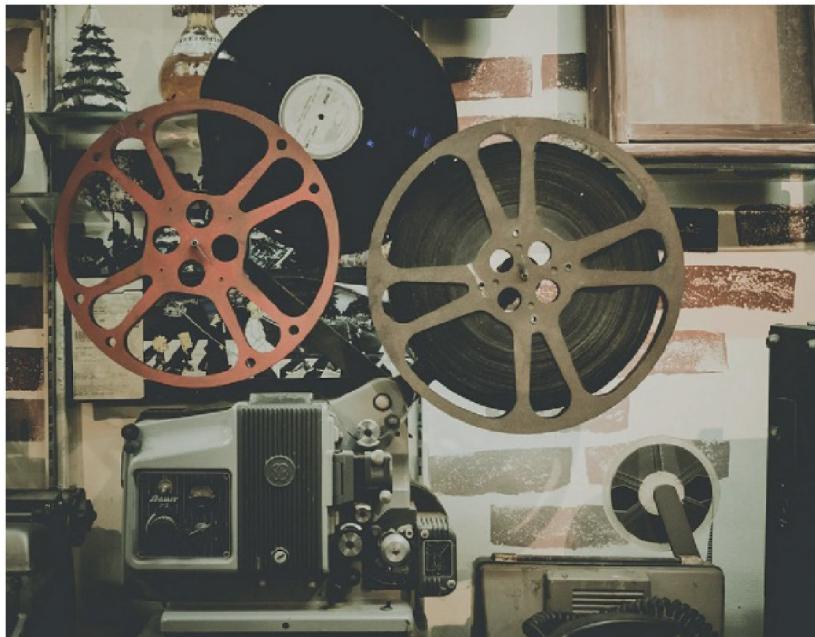
As perspectivas que sustentam as discussões nessa disciplina, quanto às demonstrações sobre o Letramento Crítico e o ensino de Ciências Humanas e Artes, retomam os caminhos metodológicos que os professores e as professoras já realizam para que seus alunos vivenciem situações de acesso às manifestações artísticas, das mais variadas formas. Citamos as visitas aos museus da nossa cidade, e, se ainda não os temos, que busquemos junto à Secretaria de Cultura, seja do município, seja do estado, parcerias para promover o acesso dos nossos alunos às produções de arte dessa natureza. Caso seja muito difícil a parceria, ou no caso de uma resposta demorada, que comprometa seu planejamento, você pode utilizar a internet para visitar os museus e apreciar as exposições, no exercício de “historicizar” a criação apreciada.

E o cinema, qual a frequência a esse espaço? O cinema na escola? Na sala de aula, como tem sido essa experiência?



Fonte: <http://www.accirs.com.br/dossie-premio-accirs-2017/>

A ida ao espaço de cinema também pode ser uma alternativa para esse fim, mesmo que propiciemos o cinema na escola, com pipocas, “patrocinado” por nós mesmos. Assim, também, é a ida ao teatro, que mesmo sem uma apresentação teatral, o estar dentro do teatro e conhecer sua história e finalidade já faz bastante significado para a vida de nossas crianças e adolescentes.



Fonte: http://recursostecnologicosparalaeducacion.blogspot.com/2011/06/introduccion_198.html

Quanto ao letramento crítico pelas imagens fotográficas, Pinheiro (2018), discute o Letramento Multimodal Crítico (LMC), refere-se “ao conjunto de uso e de práticas sociais que englobam a leitura e a escrita multimodais, interpostos por discursos e ideologias que resultam na possibilidade de empoderamento social” (p. 16). A autora comprehende que, desta forma, o sujeito tenha uma postura crítica diante do(s) texto(s) multimodal(is). Ou seja, diferente da alfabetização e alfabetismos, que se referem ao domínio de códigos, o letramento refere-se à relação que o sujeito tem com os códigos, sem necessariamente dominá-los, por isso, o mesmo sujeito que pode ser analfabeto, poderá ser letrado ao mesmo tempo.

Com a globalização¹⁰ houve o aumento da diversidade cultural e linguística, e diversos canais difundidos pela tecnologia digital, surgiram variadas modalidades comunicativas, referentes à escrita, áudio, imagem e som para acompanhar as mudanças sociais exigidas pelo contexto da mundialização da informação (PINHEIRO, 2018), na chamada sociedade do conhecimento ou da informação.

Ademais, o que justifica esses estudos, conforme a autora, são os resultados de avaliações externas que demonstram a dificuldade dos alunos em relação à interpretação textual, à criticidade do letramento crítico, como, também, do multiletramento crítico, e essa realidade poderá ser ultrapassada positivamente, com a contribuição da abordagem multimodal em Língua Portuguesa, por exemplo, com o recurso da fotografia como arte a ser trabalhada (PINHEIRO, 2018).

¹⁰A autora situa o leitor sobre o “Manifesto Programado”, que aconteceu nos Estados Unidos, no início da década de 90, quando um grupo de pedagogos e linguistas se reuniu para discutir o ensino de inglês, frente ao contexto da globalização. (Pinheiro, 2018).

Sabemos o quanto pode ser interessante para o aprendizado cognitivo das crianças desde a educação infantil ao ensino fundamental (e por que não dizer dos jovens do ensino médio?), o uso de equipamentos móveis como tablets, o próprio computador, notebooks, que muitas escolas já dispõem, mas que, às vezes, sofrem com a falta de manutenção técnica pelas Secretarias de Educação dos municípios, ou até mesmo pela falta de um(a) profissional que dê esse suporte aos professores nas atividades pedagógicas nos Laboratórios de Informática (LIE) das escolas. O uso desses equipamentos como coadjuvantes nas atividades pedagógicas são um atrativo para os alunos, e quando estão em fase de alfabetização, torna a atividade muito mais prazerosa, provocam a melhorando a qualidade do ensino aprendizagem.

Para refletir

Recursos audiovisuais ou auxiliares de ensino são um dos componentes operacionais do processo de ensino-aprendizagem, que mostra a maneira como o método é expresso através de diferentes tipos de objetos materiais. Na definição anterior, é evidente que este é o veículo pelo qual o método se manifesta, é o portador material do método. A forma, o método e os recursos audiovisuais são componentes operacionais do processo de ensino-aprendizagem.

Recursos audiovisuais ou auxiliares de ensino permitem criar condições materiais favoráveis para atender às demandas científicas do mundo contemporâneo durante o processo de ensino-aprendizagem. Deixa-lo mais conteúdo objetivo de cada disciplina no currículo, e, assim, alcançar uma maior eficiência no processo de assimilação do conhecimento pelos alunos, criando condições para o desenvolvimento de habilidades, hábitos, habilidades e convicções de treinamento. Recursos para o ensino de forma eficiente quando os funcionários uma melhor utilização dos nossos órgãos dos sentidos, as condições para uma maior permanência na memória dos conhecimentos adquiridos é criado; mas informação pode ser transmitida em menos tempo; motivam a aprendizagem e ativam funções intelectuais para a aquisição de conhecimento; eles facilitam o aluno a ser um sujeito ativo de sua própria aprendizagem e permitem a aplicação do conhecimento adquirido.

Para explorar o potencial do aluno, que significa que requer este um trabalho ativo para a compreensão do novo conteúdo e reforçar o que foi aprendido, integrado a um equilíbrio harmonioso com as atividades de consolidação e fixação do conhecimento pelo professor deve ser usado. Graças ao uso adequado de métodos e recursos audiovisuais que estimulam a atividade cognitiva dos alunos, esses estudantes, além de assimilar melhor o conteúdo, aprendem a pensar corretamente e desenvolver outras faculdades intelectuais.

De acordo com os estudos acima, além dos museus, da música, da dança, dentre outros, que discorremos até aqui, a fotografia, também, pode ser uma estratégia interessante na proposta de letramento crítico através da arte-educação, pois, conforme a autora, pode-se exercitar a sensibilização para o olhar fotográfico, para além de analisar as imagens, promover a apreciação artística de fotografia. Um exemplo, pode ser verificado quando as crianças se interessam pelas imagens nos livros didáticos, mesmo que ainda de forma superficial, sem um direcionamento para a sua formação crítica.

Rojo *apud* Pinheiro (2018) afirma que a escola precisa estar atenta ao ensino da linguagem no mundo atual, portanto, é tarefa da escola ensinar a utilizar e compreender essa linguagem, para o fortalecimento da cidadania, assegurando o fortalecimento das “identidades e a tolerância às diferenças ao tratar das demandas do trabalho, da cidadania e da vida sem perder de vista as noções de ética plural e democrática.” (p. 19).

Saiba mais



A Base Nacional Comum Curricular já teve sua terceira versão divulgada, e está em fase de discussão em audiências públicas pelo país, um dos últimos passos antes de sua homologação. É um momento de dúvidas, angústias e controvérsias – algo natural se considerarmos a complexidade do documento e a influência que terá nas políticas públicas. E eu, como docente de tecnologias da rede pública de ensino, tenho uma preocupação em especial: como a tecnologia está sendo tratada na Base?

Jocemar do Nascimento, coordenador do Projeto de Ensino de Programação e Robótica na Fundação para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico de Cascavel, no Paraná, explica que a tecnologia, na BNCC, “não é o objeto de estudo e não precisa exatamente de um currículo”. Por essa razão, ela deve ser discutida como um meio de aplicação, e não conteúdo em si. “No Ensino Médio, vejo a possibilidade de este campo ser introduzido como uma área de conhecimento específica. Mas, na Educação Infantil e no Fundamental, a tecnologia precisa ser aplicada como uma ferramenta que ajuda a atingir os objetivos e direitos de aprendizagem estabelecidos”, defende o pesquisador. (...) Compartilho desses desafios, uma vez que enfrento todos os dias a falta de infraestrutura e os problemas com conectividade. Acredito que este será o maior entrave, levando em consideração que serão necessários investimentos em todas as unidades escolares para alinhar as áreas do conhecimento à era digital. Um caminho é a mudança de foco. “Na linguagem de programação, por exemplo, existe a robótica, mas o foco não é ensinar o aluno a fazer um robô, e sim, o processo de construção do robô. Nela, podemos trabalhar o raciocínio lógico, leitura, escrita e habilidades matemáticas”, sugere Jocemar.

E como o documento prevê utilização das tecnologias?

A BNCC reconhece os benefícios que a cultura digital tem promovido nas esferas sociais. O avanço tecnológico e a multiplicação de celulares e computadores estão diretamente ligado ao hábito de consumo desses jovens. Diante dessas interações multimidiáticas e multimodais, a proposta da Base é trabalhar com uma intervenção social que contextualize o uso da tecnologia ao conteúdo aplicado, desenvolvendo essa que é uma das dez competências gerais citadas pelo documento.

Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/5344/a-base-quer-a-tecnologia-na-sua-disciplina-e-agora>

A revisão das práticas sociais de leitura, apesar de uma discussão que atravessa o campo dos educadores desde a década de 1970, precisa estar presente no debate das escolas constantemente, visto que os resultados de avaliações de aprendizagem, ainda, demonstram dados que indicam que “os indicadores de alfabetismo da população são elitizados e muito insuficientes para a maioria da população” (PINHEIRO, 2018).

No ensino da Arte, a pedagogia crítica vincula-se mais diretamente aos movimentos sociais, culturais e artísticos de resistência à ditadura militar. Foram significativos os projetos de alfabetização de adultos baseados na Pedagogia do Oprimido, as atividades dos CPC da União Nacional dos Estudantes, a atuação dos grupos de teatro Arena, Oficina, Opinião, as oficinas de arte no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) e os movimentos de luta popular da Igreja Católica. O teatro foi a linguagem mais atuante dessa vertente. Augusto Boal cria o Teatro do Oprimido, que vai ter uma influência marcante como elemento pedagógico nas comunidades de base nos movimentos de luta e na resistência política em toda a América Latina. Vale ressaltar a inserção da gravura como meio panfletário dos movimentos de esquerda (BRASIL, 2006).

A imagem no livro didático é ampla e significativamente usada, considerada com um importante processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento do Letramento Visual (LV), podendo ser percebida a mudança que tem ocorrido entre os usuários e os produtores de livros didáticos com o emprego de amplos e diferentes recursos, tais como vídeos, aplicativos, *wikis*, dentre outros, os quais têm implicado sobre o “pra que” e “como” os alunos têm aprendido (SILVA, 2016).

Quando abordamos as orientações dos PCN para o ensino da Arte em sala de aula, bem como os autores em tela nesse material, ressaltamos a importância de se respeitar e trazer para a sala de aula os saberes e a cultura dos alunos, não para ficar neles, mas para partir deles para avançar na apropriação do conhecimento, “considerando a diversidade do repertório cultural, além da inserção de conteúdos das várias culturas com o fito de contribuir para a interação do estudante na sociedade como um cidadão informado e com consciência crítica” (PINHEIRO, 2018, p. 37).

Outrossim, consideramos o pensamento da autora (2018), que coaduna com os demais autores acima citados, quando a mesma assinala que a “análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas” (p. 38).

Diante da multiplicidade de formas de letramento, nas quais vimos demonstrando, de forma mais enfática nesse capítulo com as formas visuais para a formação de leitores críticos, o Letramento Visual (LV) pode oferecer elementos que colaborem para a formação de valores e de princípios norteadores dos mesmos. Dessa forma, podemos elencar algumas estratégias pedagógicas, como utiliza a autora, “estratégias sociocognitivas” para o uso do Letramento Multimodal Crítico no qual poderá possibilitar aos alunos para a formação de leitores críticos, de acordo com a afirmação da autora:

- Conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional, que, em se tratando de texto imagético, possa ter acesso ao mundo, à realidade através da leitura da imagem, num processo de construção da compreensão literal;
- O Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo – conhecimentos gerais sobre o mundo (...) bem como a conhecimentos alusivos, a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.

Mais do que o Letramento Visual, Silva (2016) propõe e defende o uso do Letramento Visual Crítico (LVC) por compreender que, além do “engajamento com os textos visuais de todos os tipos, e uma compreensão sobre como o modo visual constrói significados” (SILVA, 2016, p. 19). O LCV “é mais amplo e tem fundamentação crítica, pois procura descobrir os interesses sociais e políticos na produção da imagem e sua recepção em relação aos efeitos sociais de poder e de dominação” (IDEM). A autora defende a estrutura do termo Letramento Visual Crítico (LVC), na defesa de que, diante da sociedade multimodal em que nos encontramos, referente à comunicação e tecnologia, ao mesmo tempo tão desigual do ponto de vista social e econômico, que defende a tarefa da educação escolar em habilitar os alunos para agirem com eficiência na sociedade.

Saiba mais



Programa de alfabetização audiovisual lança documentário

O documentário Luz Câmera EducAção, com direção e roteiro de Felipe Diniz, será lançado em DVD amanhã, 4 de outubro, em Porto Alegre, na Sala P. F. Gastal. Na ocasião também será apresentado os vídeos das Oficinas de Realização Audiovisual. Ambos integram o Programa de Alfabetização Audiovisual, que atuou em escolas da rede municipal de Porto Alegre.

O documentário registra ações do programa ao longo de 2012, reunindo reflexões de cineastas, educadores e alunos sobre a relação entre o áudio visual e a escola. O DVD também contém sete curtas metragens, produzidos, roteirizados, filmados e finalizados pelos próprios estudantes. O lançamento será às 19h.

Fonte: Sala P. F. Gastal

<https://www.papodecinema.com.br/noticias/programa-de-alfabetizacao-audiovisual-lanca-documentario/>

São caminhos metodológicos que podem ser traçados no nosso projeto político-pedagógico, bem como nos nossos planejamentos pedagógicos, por compreender o sujeito histórico, como o que produz e reflete a sua história com as mediações que lhe são possibilitadas, e que podem encontrar na educação escolar o espaço para seu crescimento pessoal e estético, de forma, tanto individual quanto coletivamente. Caminhos que poderão promover a autonomia dos estudantes.

Para refletir

[...] é perceptível que toda fotografia é fruto de uma idealização, até porque o fotógrafo também tem suas pré-compreensões de mundo. Isso é inevitável. Kossoy (2016, p. 22, grifo do autor) esclarece que “a imagem fotográfica é (...) uma representação resultante do processo de criação/construção do fotógrafo”. Há sempre algo que se quer “vender” com o enquadramento de uma imagem, tanto que o mesmo autor, falando sobre o que se acha representado numa imagem fotográfica, reforça a ideia de que ela é sempre resultado de escolhas e seleções de distintas naturezas, concebidas e projetadas. E ele arremata a questão denunciando o uso que as elites fazem como tentativas de manipulação através desse meio quando diz que “as diferentes ideologias, onde quer que atuem, sempre tiveram na imagem fotográfica um poderoso instrumento para a veiculação de ideias e da consequente formação e manipulação da opinião pública”. (KOSSOY, 2016, p. 22).

Síntese do capítulo



A Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, numa outra perspectiva, diferentemente do referencial marxiano, foi, também, de grande importância para percebermos a relação do seu pensamento com o de Paulo Freire, quando a mesma apresentou a revisão dos paradigmas do ensino das artes no contexto de redemocratização do Brasil, a partir da concepção libertadora da educação artística. A sua abordagem se dá sob o tripé: fazer, ver e contextualizar.

Os tipos de letramento apresentados no capítulo, dentre eles, o Letramento Visual Crítico, nos quais vem sendo investigado e analisado em trabalhos acadêmicos já nos informando e dando elementos que contribuem para a promoção de uma formação de leitores/sujeitos críticos do real, num processo significativo de ensino-aprendizagem com suporte para entendermos e debatermos as formas de utilização dos recursos midiáticos em sala de aula a favor da qualidade do ensino de nossos estudantes.



Atividades de avaliação

1. Acesse o link: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/colegio-anglo21/artes-e-aulas-de-artes-no-seculo-xxi/> e <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=7540>
2. O que significou a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa para o ensino de artes no Brasil?
3. Quais são as limitações que o ensino de arte nas escolas ainda produz nas crianças?
4. Quais possibilidades de soerguimento dos seres humanos pelo complexo da arte?
5. Apresente a relação das perspectivas sobre a Arte e os estudos críticos.
6. Já realizamos atividades com manifestações artísticas desenvolvidas na escola, que possibilitam a um estado de sensibilização nas crianças e adolescentes? Dê exemplos.
7. Quais as metodologias utilizadas por nós para propiciarmos aos alunos a dimensão social nas manifestações artísticas?



Leituras, filmes e sites

Criança e arte – Artigo sobre o papel da arte na infância, publicado no blog Mãe Fora da Caixa.

Link: <http://www.maeforadacaixa.com.br/crianca-e-arte/>.

Entrevista com Ana Mae Barbosa – Entrevista acadêmica com uma das principais referências em arte-educação no Brasil. Link: <https://repositorio.usp.br/item/002791314>

PCN Artes - Vídeo no YouTube que aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=M71urgR80Rk>

Parâmetros Curriculares Nacionais da Arte – Documento oficial do MEC com diretrizes para o ensino de Arte.

Link: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

Arte Africana – Vídeo introdutório sobre a arte tradicional africana e seus significados culturais.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=FEwBbLe8rz0>

Influência da arte africana no estilo de Picasso (vídeo 1) – Análise sobre a influência da arte africana na obra de Picasso.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6Tvpq3JANC>

Influência da arte africana no estilo de Picasso (vídeo 2) – Abordagem complementar sobre o mesmo tema. Link: https://www.youtube.com/watch?v=pV_pC3xgDVQ.

Referências



BARBOSA, A. M. T. **Arte-educação**: leitura no subsolo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Revista Cadernos CEDES**, v. 3, n. 7, São Paulo, 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010. Acesso em: 29 jul. 2025.

BREDARIOLLI, R. L. B. Leitura de bonitezas: uma abordagem estética e ética para o ensino da arte brasileiro. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 156–158, maio/ago. 2017.

JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. J. M.; MENDES SEGUNDO, M. D. D. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: _____. **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

JUNIOR, S. N. S. O letramento crítico na formação inicial de professores de língua materna e adicional. In: **Estudos de Letramentos**. Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-critico>. Acesso em: 19 nov. 2015.

MACHADO, R. Ensaio poético Abordagem Triangular. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 246–257, maio/ago. 2017.

OMAR, A. C. S. et al. Abordagem triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 295–306, maio/ago. 2017.

PINHEIRO, I. G. **Letramento multimodal crítico com fotografias em aulas de Língua Portuguesa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica:** letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gênero nos quadrinhos. 2015. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTA ROSA, N. S.; SCALÉA, N. S. **Arte-educação para professores:** teorias e práticas na visitação escolar. Rio de Janeiro: Pinakothek, 2006.

SANTOS, J. D. G. dos. Estética, cotidiano e formação humana em Georg Lukács: um estudo sobre as questões preliminares e de princípios. Fortaleza: EdUECE, 2014. 197 p.

SEKEFE, M. L. (org.). **Arte e culturas:** estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SILVA, M. Z. V. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental:** investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

TFOUNI, L. V. **Letramentos e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

Sobre a autora

Rosângela Ribeiro da Silva: atuou na militância da Pastoral da Juventude do Meio Popular, bem como das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, foi professora da Educação Básica do município de Mombaça/Ceará, nos anos de 1998 a 1999, bem como do município de Fortaleza nos anos de 2001 a setembro de 2017; possui graduação pela Universidade Estadual do Ceará; mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará; é professora pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Luta de Classes/Uece; Trabalho, Educação, Estética e Sociedade/Uece; Coordenadora da Linha de Pesquisa: Estudos sobre Raça e Gênero na Perspectiva da Luta de Classes e do Grupo de Estudos Gênero e Raça: fundamentos onto-históricos na perspectiva da Luta de Classes, vinculado ao Grupo Interdisciplinar marxista - GIM/Unilab. Atualmente é professora Adjunto da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira do Instituto de Humanidades da Unilab – Unilab/Ceará.



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.

