



APRESENTAÇÃO

CLAUDIA MOURA DA ROCHA
ANGÉLICA MONTEIRO
MARIA TERESA TEDESCO

Este dossiê propõe uma triangulação entre três conceitos caros à área da educação, especificamente, quando se pensa em formação de professores. Trata-se da discussão acerca de Currículo de leitura e de escrita, formação de Professores de Língua e o uso das tecnologias em Educação. Essa proposta ocorreu porque é inquestionável a função da tecnologia como ferramenta de nosso dia a dia, tornando-se indispensável em todos os âmbitos da vida de cada cidadão. Obviamente, essa realidade não só transformou/transforma o mundo, mas também a sala de aula. Isto significa dizer que não estamos mais circunscritos às paredes dessa sala. A tecnologia mudou a natureza do espaço pedagógico e, por conseguinte, das práticas pedagógicas, afetando a ação comunicativa, ampliando os tipos de interação: interpessoais, digitais e virtuais, o que nos exige uma mudança de paradigmas. Vemos as possibilidades de novos usos, novas metodologias e novas estratégias, sem o equacionamento da sua mais-

valia no uso feito dela, na escola, especificamente, nas atividades pedagógicas.

Podemos dizer que, do ponto de vista dessas ações, aumentamos a frequência de uso da leitura e da escrita, sem que, efetivamente, a tecnologia venha acrescentar (ou esteja acrescentando) algo novo à aprendizagem do/da estudante. (Será?) Na verdade, a integração das tecnologias nas práticas correntes está longe de ser uma veracidade, bem como são desconhecidas as direções que seu uso pode nos levar, pedagogicamente. Desta forma, pensar a constituição do currículo de língua materna, especificamente, o currículo de leitura e de escrita, de forma análoga à formação docente, incluindo, nesta formação, o uso produtivo das tecnologias é premente.

É necessário proporcionar situações e ambientes de aprendizagem que tenham como objetivo a planificação curricular, a efetiva integração das tecnologias digitais ao desenvolvimento das habilidades discursivas dos/das estudantes, a fim de se oportunizar o desenvolvimento de competências digitais para a proficiência da leitura e da escrita em novos meios e suportes. Que ações efetivas estão sendo realizadas em salas de aula em diferentes países para o real desenvolvimento dos estudantes da escola básica? De que forma as teorias linguísticas e das Ciências da Educação contribuem para o aprimoramento docente em suas práticas pedagógicas? Que competências, efetivamente, são necessárias para o aprimoramento da *performance* dos estudantes nos diferentes anos

de escolaridade? Há processos interdisciplinares? Qual a relação da tecnologia com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita?

O presente dossiê objetivou reunir pesquisas para esse objeto de investigação, em artigos em língua portuguesa, em língua inglesa ou em língua espanhola, que abordem, criticamente, essa relação entre currículo de leitura e de escrita, tecnologias digitais e formação docente. A resposta para este convite de reflexão foi positiva, diante do número de submissões recebidas, o que revela a necessidade de discussão do tema, expandindo-o, para além da área de linguagem. Assim o fizemos.

Estamos entregando ao leitor deste dossiê um conjunto de vinte textos que discutem essa triangulação, refletindo sobre o fazer da sala de aula da escola básica e propondo atividades pertinentes ao desenvolvimento das diferentes capacidades dos estudantes deste nível de escolaridade que visam ao desenvolvimento de diferentes competências que formam um cidadão consciente não só da capacidade de uso da sua língua, tanto para a fala como para a escrita e a leitura, mas também consciente acerca da diversidade de situações de comunicação em que pode estar inserido, o que inclui a perspectiva das tecnologias digitais, que inserem em nossa sociedade não só novos modos de comunicação, mas também novos gêneros, provenientes dessas novas possibilidades.

Para embasar nossas reflexões, partimos de acepção(ões) sobre currículo, especificamente, no que

tange à relação Universidade/Escola. Neste sentido, aliamos-nos a Young (2009) que, em artigo intitulado “Para que servem as escolas”, defende a centralidade do conhecimento, diferenciando “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. Para o referido autor, o objeto do currículo é um projeto social emancipatório: “Há uma conexão entre as esperanças de emancipação associadas à expansão da escolarização e a oportunidade que as escolas oferecem aos/às aprendizes de adquirirem ‘conhecimento poderoso’” (p. 53). Dessa forma, defendemos a amplitude dessa concepção cunhada pelo referido autor, entendendo que a escola deve ser para todos e todas, deve-se constituir em uma das práticas sociais em que os atores que circulam naquele espaço estão inseridos. Isto significa dizer que não pode ser considerada a única prática social, ao mesmo tempo que indica a necessidade de ensejar possibilidades de experiências diversas de práticas sociais. Além disso, deve promover a disseminação do conhecimento (in)formal, de maneira que enseje a todos os atores daquele espaço de construção de saberes, oportunidades de consolidação dos conhecimentos formais, a fim de permitir suas escolhas, sua volta aos respectivos territórios a fim de promover mais e mais a autonomia cidadã (ou do cidadão).

As ideias preconizadas no referido artigo são explicitamente defendidas em *O currículo do futuro* (YOUNG, 2000), em que se propõe uma revisão de sua obra. A definição do currículo como “saber socialmente

organizado” é entendida como “ferramenta de análise e uma maneira de conceituar alternativas e suas implicações” (p. 40). Vincula-se, assim, de alguma forma, a um projeto de futuro. A obra se desenvolve em torno dessa definição de currículo. Interessa-nos aqui a perspectiva dos processos de seleção e de organização do conhecimento, que devem ser o foco do trabalho dos professores.

Para Macedo (2012), o debate curricular no Brasil foi muito influenciado tanto pelas perspectivas técnicas quanto pelas perspectivas críticas. Não desejamos retomar este debate. Desejamos trazer uma expectativa forte no nosso entendimento sobre currículo. Nesse sentido, nos alinhamos à Macedo (2012), que aproxima a relação currículo e conhecimento. A autora defende que

uma das formas de colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação. A educação precisa lidar com o sujeito singular, o que se torna impossível em uma perspectiva de mero reconhecimento. A definição do que se espera do sujeito de antemão impede que ele seja sujeito, entendendo sujeito como ‘o que não é inventado’ (DERRIDA, 1989, p. 59). O sujeito que todos devem ser é apenas um projeto dele, e o currículo que o projeta age como uma tecnologia de controle que sufoca a possibilidade de emergir a diferença. Não

uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura. (MACEDO, 2012, p. 735-736)

Portanto, devemos assumir que a diferença é parte intrínseca do processo de educação. Para tanto, é preciso que os docentes e a escola deixem de colocar o ensino como parte fundamental, centro da escola, praticado como um ensino de mero “reconhecimento” e “identificação”, agregando ao currículo outras formas de saberes, necessários para que se constitua, construa um sujeito proficiente, crítico e emancipado. Esta “ruptura” se justifica visto que a escola representa a sociedade. Por ser um microcosmo social, deve apresentar saberes outros, com o precípuo entendimento que o estudante, ao chegar na escola traz conhecimentos vários, que devem ser considerados no processo de ensinar. Esse conjunto implica, ao se pensar em educação, na necessidade de saberes amplos e diversificados, que extrapolam a formatação homogênea que reverbera na escola, na tradição anterior à pós-crítica.

Trata-se, portanto, do redimensionamento da própria concepção de currículo, a fim de superar a divisão social tão contundente que temos, por exemplo, em nosso país, bem como a hierarquização de conhecimentos, prática, muitas vezes, existente quando se pensa em currículo, mas que não revela frutos efetivos na formação do cidadão, além de ser uma tarefa docente que não tem

resultado positivo, visto a dificuldade de se estabelecerem prioridades em uma dada disciplina.

Postula-se, por conseguinte, que este redimensionamento contém a ideia de conhecimento poderoso defendida por Young (2009), o que nos leva a afirmar a necessidade dos *curricula* como um projeto de emancipação social. Sem dúvida, essa perspectiva curricular está alinhada ao que é vigente nos documentos oficiais em Portugal. Naquele país, há princípios de autonomia e de flexibilidade curricular (PORTUGAL, 2018), tanto no planejamento das ações docentes como na vivência das práticas curriculares, por ser entendido haver, dessa forma, uma ressignificação do currículo nacional.

Apesar do debate e das discussões teóricas acerca de Currículo, vigem, no Brasil, documentos normativos na área educacional, a exemplo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), que norteiam, ou devem nortear a construção dos *curricula* da educação básica. Entendemos que a BNCC é um documento plural, contemporâneo, que estabelece a clareza do conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Trata-se de referências nacionais obrigatórias para adequação de seus currículos e de suas propostas pedagógicas. Não se deseja propor uma análise dos referidos documentos. Cabe, no entanto, uma crítica que diz respeito à sua construção, pautada em três conceitos caros à escola brasileira: conteúdos, habilidades

e competências. Ainda que, a nosso ver, os documentos venham consolidando perspectivas importantes para a construção do currículo, é importante que se tenha atenção para que os *currricula* não se restrinjam a) a movimentos didáticos centrados, somente, no cognitivo; b) não se construam excludentes, ignorando os múltiplos contextos sociais, valorizando cada um deles, verdadeiramente; e que, por fim, incluam outras tantas habilidades e competências para a construção deste sujeito autônomo e crítico tão necessário e desejado.

Na BNCC, são elencadas dez competências gerais que devem nortear toda a escola básica. Para atingirmos os objetivos deste artigo, são destacadas três delas para que possamos proceder a uma breve discussão.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa primeira competência visa à valorização dos conhecimentos que o sujeito traz, ou seja, historicamente, construídos, a fim de explicar a realidade em seu sentido mais amplo. Ao mesmo tempo, requer a prontidão para a continuidade do aprendizado e para a colaboração, a fim de que esse conhecimento reverbere na construção de uma sociedade que seja livre e dê oportunidades a todos. Vejam que se trata de uma competência que está

em concordância com o exposto até aqui de necessidade de ampliação do mundo em que o sujeito está inserido.

2. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa segunda competência está centrada em aspectos relativos ao sujeito, no que concerne ao desenvolvimento de sua autonomia, bem como da sua função protagonista e autoral que deve ser exercida nas diferentes práticas sociais. Esse exercício requer, evidentemente, o desenvolvimento de sua capacidade discursiva, considerando, neste caso específico o uso das tecnologias digitais. Observe-se que a referida competência está pautada no uso crítico, reflexivo e ético, o que, também, se coaduna com o que está exposto até aqui.

3. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

Essa terceira competência reforça a primeira, trazendo a lume a diversidade de saberes e de culturas, como

se sabe, característica fundamental de nosso país, sem exclusividade deste, ou seja, comum à vida. Além disso, valoriza a ampliação de repertórios vários, a fim de que possa entender as relações existentes nas diferentes práticas sociais.

Nas três competências acima, o que vemos em comum está centrado no desenvolvimento da capacidade discursiva dos sujeitos interactantes, nas diferentes práticas sociais, o que nos leva a postular a necessidade premente de desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, sem o que não vemos como possível um desenvolvimento reflexivo, crítico, bem como a ampliação do repertório de conhecimentos dos sujeitos.

Dessa forma, o trabalho com a leitura é uma atribuição fundamental e central da escola, sendo necessária, portanto, a criação de condições para que os alunos compreendam a linguagem e seus diferentes funcionamentos. Partimos de um pressuposto teórico de que o ato de ler não é um ato de decodificação, tampouco é uma atividade exclusivamente linguística. Como sabemos, o ato de ler implica no acionamento de diversos tipos de conhecimentos a fim de se promover uma compreensão do que se está lendo: conhecimentos textuais — vinculados aos elementos da textualidade, gêneros e tipos textuais —; linguísticos, que se vinculam aos aspectos morfossintáticos e semânticos; enciclopédicos ou de mundo, isto é, os conhecimentos que já possuímos como bagagem no ato da leitura.

Ao supor que o processo de decodificação é o mais importante a ser desenvolvido pelos alunos na escola básica, pode-se incorrer numa formação leitora limitada. Como sabemos, essa concepção guarda estreita relação com uma concepção de língua como estrutura, um código homogêneo, passível — tão-somente — de ser desmembrado em unidades menores. Essa visão é contrária à perspectiva apresentada acerca de currículo, no sentido defendido, pois tem como consequência, uma visão de sujeito “determinado”, “assujeitado” por esse sistema (KOCH; ELIAS, 2008).

Falar em leitura e em escrita, relacionando o desenvolvimento destas capacidades ao desenvolvimento de competências e de habilidades é um tanto polêmico, visto as diversas críticas existentes aos documentos normativos relativos à educação brasileira no que tange à construção de currículo. Muitas das críticas estão circunscritas a uma visão neoliberal, preocupada, sobretudo, com o mundo do trabalho, sem olhar o todo, o contexto em que os estudantes estão inseridos.

Não temos dúvidas que levar o estudante a ler e a escrever com competência requer o desenvolvimento de diferentes habilidades, entendidas, conceitualmente, como o saber-fazer. Portanto, considerando um espectro largo, relativo ao desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, essas se constituem de diferentes habilidades a serem desenvolvidas. Essas diferenças estão contempladas na diversidade de habilidades que

compõem cada uma das duas competências discursivas. Sem dúvida, também, essas habilidades são diferentes entre as duas competências, visto que como leitor, por exemplo, devo identificar as diferenças entre fato e opinião; como leitor, entretanto, tenho de imprimir ao texto a diferença entre fato e opinião, a partir das finalidades e propósitos comunicativos que tenho para a construção de meu projeto de dizer. Dessa forma, defendemos que não podemos pensar em um currículo por competências e habilidades, sem que se pense no contexto social, no contexto pragmático, nos conhecimentos que o sujeito traz e as finalidades de construção do conhecimento. Por isso, não se pode pensar um currículo em língua materna, ou melhor, não se pode pensar em um currículo para a escola básica, sem que se pense, sem que sejam consideradas, de forma intrínseca ao discurso e aos seus interactantes, as práticas de letramentos, que envolvem todas as áreas de conhecimento. Defendemos que essa perspectiva deveria compor a BNCC, sendo esse documento, a base para a construção do currículo. Se não compõe esse documento, se não compõe a DCN, não há dúvida que está na discussão teórica dos PCN. Não temos dúvidas que se constituem de pilares que vão, efetivamente, sustentar as práticas docentes na sala de aula. Constituem-se em pilares básicos para a construção do currículo na escola.

Como ilustração, diferentemente da BNCC do Brasil, é preciso dizer que as *Orientações Curriculares* de Portugal se dedicam à discussão e à prescrição de práticas ligadas ao

letramento. Ao começar a focar a abordagem à escrita, há esclarecimento que “não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (PORTUGAL, 2016, p. 66). Assim, a “[...] apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através de uso” (PORTUGAL, 2016, p. 67).

Essa concepção, além disso, está exemplificada por meio de propostas que incluem também o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). As referidas orientações trazem um fazer metodológico, importante, num documento denominado de Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar: “[...] procurar com as crianças informações em livros ou na internet, cujo texto o(a) educador(a) vai lendo e comentando, de modo que as crianças interpretem o sentido, retirem suas ideias fundamentais e reconstruam a informação [...]” (PORTUGAL, 2016, p. 68). No mesmo sentido, no documento “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PORTUGAL, 2017, p. 22), é destacada a importância de que os alunos saibam “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade”, de maneira a que possam (...) “colaborar em diferentes contextos comunicativos, de

forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais)”.

Ao falar de construção de currículo e de formação de professores, não podemos deixar de lado o uso das tecnologias digitais. Proibições não farão a melhora do ensino. Distanciamentos não são garantia de consolidação de conhecimentos. Não garantem aprofundamento de conteúdos, *stricto sensu*. Os atores que estão implicados na sala de aula do século XXI podem ser caracterizados de três formas, pelo menos. De forma geral, docentes e discentes convivem permanentemente com as tecnologias digitais, sobretudo, com os celulares e todas as possibilidades que esse representa. Para nós, esta é a característica comum para os referidos autores. Os estudantes de todas as idades e de todos os anos de escolaridade mantêm uma relação de (quase) total intimidade com as tecnologias e tudo que dela advém. Sobressaem características como interesse, permanência, rapidez e celeridade; em nosso entendimento, não há um uso restrito, mas um uso específico das tecnologias, pois é comum, por exemplo, dificuldades na seleção e na organização de informações, habilidades fundamentais para ser um bom leitor e um bom produtor de textos. Em contrapartida, a geração docente tem pleno domínio dessas habilidades, mas apresenta, por vezes, um uso quase que restrito das tecnologias digitais, ao se comparar com a geração dos estudantes.

Dessa forma, no âmbito educacional, é relevante a necessidade de se trabalhar com textos significativos na

sala de aula, bem como estimular alunos e professores a utilizarem os gêneros textuais, incluindo os gêneros textuais digitais, consolidando as diferentes abordagens que as práticas sociais discursivas da/na escola se constituem, considerando-as, efetivamente, atos sociais. Portanto, o fazer discursivo da escola deve visar à consubstancialização dos estudantes como sujeitos de sua própria história.

O conjunto de questões aqui levantadas nos levam a fazer uma forte relação com o debate permanente sobre a formação docente. Como se sabe, as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica. Há muito vem sendo posta em questão a institucionalização bem como os currículos praticados nestes cursos de formação. Mais uma vez, em um país com a diversidade brasileira, há diversidade não só no que se pratica em sala de aula, como também na condução dos processos de formação. Há um extremo incômodo devido aos graves problemas que enfrentamos no que tange às aprendizagens escolares em nossa sociedade, complexificada a cada dia tanto no que diz respeito às estruturas institucionais quanto nas decisões para composição dos currículos e conteúdos formativos. Tudo isto está atrelado às políticas educacionais postas em ação, não só pelos aspectos da cultura nacional, como por tanto outras razões, como falta de financiamentos, por falta de formação continuada, pelo grande número de camadas populares, sem, muitas

vezes, as condições mínimas para o estudo, porque vivem rodeados de violência, de fome, tendo como herança, ascendentes que não conseguiram concluir a escolaridade básica e a premente necessidade de ingresso no mercado de trabalho para sobrevivência familiar, ao invés de estarem na escola.

Defendemos, de forma veemente, que as políticas educacionais devem nortear a construção dos *currícula*. Ter a BNCC, com todos os problemas nela envolvidos, é um caminho de debate, de discussão e de crescimento. No entanto, nada pode substituir o fazer da unidade escolar, da circunscrição regional em que aquele grupo social que compõe a unidade escolar está inserido. Portanto, o currículo, as práticas de leitura e escrita, devem ser construídas pelos atores daquele meio social, a partir de diretrizes gerais, de uma base curricular, que espelhe as práticas sociais discursivas de dada comunidade dentro de uma comunidade maior. Para tanto, é urgente que as formações docentes sejam permanentes, que apresentem as mais novas teorias educacionais e as especificidades das áreas e das disciplinas. Essa é a contribuição que pretendemos com este dossiê. Estão reunidos vinte artigos que tratam do tema central proposto. Para efeitos de organização, propomos uma divisão em três conjuntos, a saber: a vertente das tecnologias digitais; o conjunto de textos que discute a leitura e a produção textual e, por fim, os artigos que abordam o entrelaçamento entre as políticas públicas e a formação docente.

Na primeira vertente concentram-se sete artigos: “O uso de tecnologias nos cinco anos iniciais de escolarização de um estudante com necessidades complexas de comunicação”, de autoria de Oliveira, Cruz, Machado e Moraes da Silva; “Utilização de tecnologias digitais na sala de aula no 1.º ciclo do ensino básico e a transformação digital dos professores”, de Baptista, Fernandes e Reis Monteiro; “Tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) utilizadas por professores de Ciências e Biologia”, escrito por Schneider, Agüero e Camila; “Avaliação de jogos digitais para a alfabetização”, de autoria de Scherer e Forneck; “Sequência didática mediada pelas tecnologias digitais para potencializar a produção escrita nos anos iniciais”, de Ferreira e Foletto de Moraes; “A alfabetização midiática e informacional: perspectivas para a área de ciências da natureza apontadas pelo documento curricular do território maranhense”, ideias apresentadas por Mendes Silva, Cruz Dantas, Araújo Lemos e Guelero do Valle; e o artigo intitulado “Metaverso na educação: explorando a plataforma frame VR como ambiente imersivo e de aprendizagem”, de autoria de Sobral dos Santos e Santos. Os sete artigos têm como ponto em comum experiências bem-sucedidas com as tecnologias digitais em sala de aula. Interessante nos encaminhamentos feitos que as experiências didáticas estão centradas no primeiro segmento, carente, muitas vezes, de atividades didáticas que tenham como mote central as práticas sociais discursivas, além de contemplar,

também, atividades para estudantes com necessidades complexas de comunicação. Ainda que estejam voltados para as questões da tecnologia, não se pode afastar os artigos selecionados da temática de formação docente, bem como de atividades que se preocupem com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois lidam, de uma forma ou de outra, com os gêneros digitais e com práticas discursivas.

Na segunda vertente, estão reunidos sete artigos que tratam de práticas de leitura e de produção textual. A seção está iniciada pelo artigo de autoria de Vilaça e Evaristo, intitulado “O uso de critérios da textualidade na leitura e na produção de textos multissemióticos digitais”. Segue-lhe o artigo “*Storytelling* no desenvolvimento da leitura e da escrita: uma proposta de inovação para o ensino fundamental”, de autoria de Ferreira da Silva Barreto e de Araújo, que mostra esta sinergia na relação gêneros textuais digitais, suporte e ensino de leitura e escrita. Tal sinergia está comprovada no terceiro artigo, intitulado “Círculo de leitura e web rádio escolar: uma experiência entre leituras – impressa e digital”, de Vital e Dias; Oliveira, Caetano e Janes apresentam o artigo “A retextualização de clássicos literários machadianos para quadrinhos: uma proposta de sequência didática”, trazendo a relação de leitura dos clássicos em uma roupagem moderna. As autoras Tedesco e Vinote Rocha apresentam o artigo que aborda “A Transposição do oral para o audiovisual: roteiros de vídeos no âmbito escolar”.

“Histórias digitais na sala de aula de língua inglesa”, também, compõe essa seção. De autoria de Pereira Souza, Trevisol e Letti, as Histórias Digitais (HD) entram como ferramenta pedagógica que inclui esses e outros aspectos no ensino de uma segunda língua. Melo Junior, Silva Lima e Karlo-Gomes nos surpreendem com o artigo intitulado “Booktubers, booktokers e o letramento literário: uma revisão integrativa em torno dessas tecnologias para a educação”, pois promovem a construção coletiva do conhecimento, tornando o aprendizado mais igualitário, ideia postulada ao longo destas reflexões de apresentação.

Reunimos, por fim, seis artigos na vertente denominada políticas públicas e formação docente. Teles, em texto intitulado “Navegando no mar aberto da educação: recursos educacionais abertos e a formação continuada de professores”, alia a tecnologia à formação docente, propondo a viabilidade de uso de plataforma de Recursos Educacionais abertos. Em seguida, Mendes Francisco e Castro Júnior discutem o cerne desta vertente, no artigo intitulado “Políticas públicas para a formação continuada de docentes: a acessibilidade em libras no contexto da saúde”; Dallier Saldanha, em visão macroestrutural, no artigo “Tecnologias digitais e a superação do ensino tradicional de língua portuguesa: implicações na prática e formação docente”, bem como Fernandes, Souza e Durante, em “O Uso do Chat GPT para o ensino e aprendizagem de língua inglesa: uma pesquisa narrativa sobre formação docente”, discutem quais

são as consequências dessa relação entre tecnologias e formação. Nessa mesma visão macroestrutural, Rodrigues e Versuti apresentam análise acurada, no artigo intitulado “Educação transmidiática: uma análise sobre a produção bibliográfica brasileira na última década”. Por seu turno, Donaio Ruiz, Neri Camargo, Michelato, Andrade e Acri, em “Escrita colaborativa em sala de aula: o que dizem as pesquisas brasileiras”, se debruçam sobre as pesquisas brasileiras que tratam da escrita colaborativa, tema importante para se passar essa competência discursiva.

O conjunto de artigos apresentados, ideias apresentadas e defendidas por diferentes especialistas, oriundos de territórios diversos e de especialidades, também, diversas nos levam a afirmar a urgente necessidade de se propor o debate sobre essa função da escola de promover a capacidade de leitura e de escrita dos estudantes num novo mundo que inclui as tecnologias digitais. Para tanto, a escola não pode prescindir da formação permanente dos docentes, na chamada formação continuada, pois não há ementa de graduação em licenciaturas que contemple a extensão de realidade que nos cerca como sujeitos inseridos em contextos diferentes, numa sociedade com as características da nossa sociedade brasileira. A par desta realidade, não podemos esperar a formação para o “pós-formado da universidade”, “para o somente quando estiver em sala de aula da escola básica”. Faz-se urgente o desenvolvimento de ementas que efetivamente pense uma educação libertária,

crítica, reflexiva. Para tanto, é preciso que sejam discutidos os documentos oficiais, cotejando-os com as teorias que os embasam, discutindo-as com outras tantas vertentes teóricas, a fim de propiciar um cenário de ideias potentes para que possa haver entendimento, para que possa haver reflexões, para que possa haver senso crítico. Há de se mostrar que formação e currículo têm de ser construídos nas práticas da escola, nas realidades conjugadas em nível macro e micro, sendo, em qualquer nível de ensino, o professor, mediador entre cada aluno/os alunos e o objeto do conhecimento em voga. Reforcemos, sempre, nosso compromisso com a inclusão em todos os níveis de escolaridade, os discursos de valorização da diversidade de conhecimentos, para que, efetivamente, formemos cidadãos – protagonistas nos diversos espaços que ocupam. Somente com a construção de um currículo crítico alcançaremos o almejado.

Boa Leitura!!!

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.
- JOLIBERT, Josette *et al.* Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

- LOPES, Marta Teixeira. *Lendo e escrevendo Lobato*. Porto Alegre: Autêntica: 1996.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 147, v. 42, p. 716-737, set./dez., 2012.
- MILTON, José de Almeida *et al.* *O texto na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. (Coleção na sala de aula).
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios da autonomia e flexibilidade curricular. *Diário da República*: 1.ª série, n.º 129, 2018.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt>. Acesso em: 2 out. 2024.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação, 2016.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1985.
- PORTUGAL. *O ato de ler*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 213, 2004.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtiva*. Porto Alegre, Artes Médicas: 2003.
- YOUNG, Michael. *O Currículo do futuro*. Campinas: Papyrus, 2000.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. In: PEREIRA, Maria Zuleide C.; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de Cássia C. (Orgs.). *Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar*. João Pessoa: Alínea, 2009.
- ZILBERMAN, Regina e Silva. *Leitura em crise na escola – as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, Novas perspectivas, 1991.

Claudia Moura da Rocha

Doutora em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – campus Maracanã.

Membro do grupo de pesquisa SELEPROT. Coordenadora do Projeto Prodocência “Livros didáticos de Língua Portuguesa: memória e reflexão” (UERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5891003802019200>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3428-6065>.

E-mail: profclaudiamoura@gmail.com.

Angélica Monteiro

Doutora em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Professora Auxiliar da Universidade do Porto.

Membro do Grupo CAFTe – Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Digitais em Educação do CIIIE.

Lattes: <https://www.cienciavivae.pt/portal/161E-E43A-6E36>.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>.

E-mail: armonteiro@fpce.up.pt.

Maria Teresa Tedesco

Pós-Doutora em Linguística pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017).

Professora Titular de Língua Portuguesa do Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Coordenadora do GT EAPLA Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (ANPOLL).

Líder de Grupo – CNPQ – Integra – Interação Texto e Gramática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395940520777127>.

ORCID iD: <https://orcid.org/000-0002-6130-9517>.

E-mail: teresatedesco@uol.com.br.