

Práticas pedagógicas educomunicativas no processo de alfabetização e letramento: uma análise das políticas educacionais

Marcon Buogo, Cristina de Fátima ¹

Santos, Vanice dos ²

RESUMO

Este artigo aborda políticas educacionais instituídas no século 21 no Brasil. Temos como objetivo analisar as contribuições das políticas educacionais para a criação de práticas pedagógicas educomunicativas no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, analisamos as políticas educacionais expressas em documentos normativos que estruturam a educação no país: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Concluímos que as DCNs, a BNCC e o Currículo do Território Catarinense trazem, em seus textos, algumas perspectivas para que sejam pensadas práticas pedagógicas educomunicativas quando abordam a importância do diálogo nos processos educativos, consideram o contexto atual em que estamos inseridos – no que se refere à cultura digital – e possibilitam o protagonismo de estudantes e professores. Já a PNA, da maneira como está elaborada, não apresenta possibilidades para uma prática pedagógica na perspectiva educomunicativa.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; educomunicação; políticas educacionais; alfabetização e letramento.

Educommunicative pedagogical practices in literacy and lettering process: an analysis of educational politics

ABSTRACT

This article addresses educational policies instituted in the 21st century in Brazil. Our objective is to analyze the contributions of these policies to the implementation of educommunicative pedagogical practices in the process of literacy and reading development. To this end, we examine the educational policies expressed in normative documents that structure education in the country: the National Curriculum Guidelines (DCNs), the Common National

¹ Universidade do Planalto Catarinense. Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Email: cristinabuogo@uniplaclages.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7726509906905452>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5200-6859>.

² Universidade Federal da Paraíba. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba. Email: vanicedossantos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7071557940601998>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4852-5311>.

Curriculum Base (BNCC), the National Literacy Policy (PNA), and the Basic Curriculum for Early Childhood Education and Elementary Education of the State of Santa Catarina. We conclude that the DCNs, the BNCC, and the Curriculum of Santa Catarina present, in their texts, certain perspectives that allow for the development of educative pedagogical practices, as they highlight the importance of dialogue in educational processes, take into account the current context in which we are situated – particularly in relation to digital culture – and foster the protagonism of both students and teachers. On the other hand, the PNA, as it is currently designed, does not provide possibilities for a pedagogical practice aligned with the educative perspective.

Keywords: pedagogical practices; education; educational politics; literacy and lettering.

Prácticas pedagógicas educacionales en el proceso de alfabetización y letramiento: un análisis de las políticas educacionales

RESUMEN

Este artículo aborda políticas educacionales instituido en el siglo 21 en Brasil. Nuestro objetivo es analizar las contribuciones de dichas políticas para la implementación de prácticas pedagógicas educacionales en el proceso de alfabetización y letramiento. Para ello, analizamos las políticas educacionales expresadas en documentos normativos que estructuran la educación en el país: Directrices Curriculares Nacionales (DCNs), Base Nacional Común Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetización (PNA) y Currículo Base de la Educación Infantil y de la Enseñanza Fundamental del Estado Catarinense. Concluimos que los DCNs, BNCC y Currículo del Territorio Catarinense presentan, en sus textos, algunas perspectivas que permiten pensar en prácticas pedagógicas educacionales, al destacar la importancia del diálogo en los procesos educativos, considerar el contexto actual en el que estamos insertos —en lo que se refiere a la cultura digital— y posibilitar el protagonismo de estudiantes y profesores. Por su parte, la PNA, en la forma en que está elaborada, no presenta posibilidades para una práctica pedagógica en la perspectiva educacional.

Palabras clave: prácticas pedagógicas; educación; políticas educacionales; alfabetización y letramiento.

INTRODUÇÃO



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.11 N.20 [2025] e267299
<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2025.267299>

A história da humanidade, apresentada sob os mais diversos pontos de vista, vai revelando-nos que, para além de invenções e inovações nas tecnologias e rearranjos sociais necessários em cada tempo, no campo da educação precisamos estar atentos para observar, questionar e propor soluções para as diferentes situações que a permeiam. Assim, a educação é um desafio complexo e incessante. No contexto atual do século 21 um desses aspectos refere-se à questão da alfabetização e letramento. Encontramos muitos desafios a serem resolvidos nessa área, pois é grande o número de crianças que não conseguem ter êxito nesta etapa educacional, apresentando dificuldades na compreensão dos conhecimentos básicos para serem consideradas alfabetizadas e letradas.

As dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento das crianças devem-se a inúmeros fatores. Dentre eles, podemos citar a maneira como a escola está organizada e o papel que os professores e estudantes desempenham no contexto escolar. Ainda há o cenário em que o estudante é considerado um mero receptor e o professor um suposto detentor do conhecimento, e persistem rupturas entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental (Kucybala; Felicetti; del Rosario Pineda Robayo, 2022). Para uma mudança nesse panorama, no entanto, é interessante considerarmos que políticas educacionais recaem sobre as escolas e professores, exigindo adaptações destes e das redes de ensino em que atuam. Essas políticas, de certa forma, visam a influenciar na organização e na prática pedagógica em sala de aula, pois abordam, por vezes, questões que intervêm na estrutura administrativa e didático-pedagógica, limitando, de forma frequente, o fazer do professor.

As políticas educacionais podem ser compreendidas como o conjunto de princípios, diretrizes, metas e ações formuladas pelo Estado – e, em alguns casos, por instituições da sociedade civil – com o propósito de orientar e regular o funcionamento do sistema educacional. Elas expressam decisões de natureza política, social e econômica que buscam responder às demandas educacionais de uma sociedade em determinado contexto histórico. Nesse sentido, as políticas educacionais traduzem as intenções do poder público em relação à oferta, à qualidade e à equidade da educação, configurando-se como instrumentos de planejamento e intervenção social.

As políticas educacionais influenciam os currículos escolares, a organização das escolas, o fazer dos professores e, por extensão, a aprendizagem dos estudantes. Assim, no que se refere ao estabelecimento de políticas educacionais que temos vivenciado em meio a alternância de governos, cumpre refletir sobre elas a fim de identificar possibilidades e limites dentro do projeto educativo expresso. Cabe perscrutar o tipo de educação que

se pretende oferecer às crianças e jovens brasileiros e com qual propósito. Nesse sentido, analisamos quatro documentos educacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; três deles são de cunho nacional e um refere-se especificamente ao Estado de Santa Catarina. Dos documentos educacionais analisados, três estão alicerçados na BNCC, exceto a PNA.

Ao analisar essas políticas educacionais nossa intenção é compreender se elas possibilitam práticas pedagógicas em que estudantes e professores sejam considerados protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, e possam construir conhecimentos e saberes coletivamente, tendo o diálogo permeado neste processo. Além disso, consideramos importante entender se as políticas analisadas levam em conta o contexto cultural no qual estão inseridas no que se refere à presença das tecnologias e mídias digitais, posto que, podemos afirmar, estamos imersos em uma cultura digital. Para isso, objetivamos, com este estudo, analisar as contribuições das políticas educacionais para a introdução de práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento.

Antes de adentrarmos na análise das políticas educacionais, apresentamos, brevemente, os documentos que as norteiam.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos foram homologadas por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), com a intenção de contribuir na organização dos currículos dos sistemas de ensino. As DCNs articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013).

Aclamada por alguns e criticada por outros, a BNCC teve sua terceira versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no dia 15 de dezembro de 2017, e homologada no dia 20 de dezembro do mesmo ano. A do Ensino Médio teve sua homologação no dia 14 de dezembro de 2018. Até chegar à terceira versão homologada, a BNCC passou por um longo processo de elaboração, tendo seu início durante o governo de Dilma Rousseff (2015-2016) e sendo homologada no governo de Michel Temer (2017-2018).

No ano de 2019 foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019). Trata-se de um documento educacional elaborado por um grupo de trabalho composto por diversos órgãos internos do Ministério da Educação. A este grupo de trabalho foram acrescentados representantes da Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), especialistas e pesquisadores da área da alfabetização.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense é um documento alicerçado na Base Nacional Comum Curricular, cujo processo de elaboração foi iniciado em 2015, com a realização de algumas ações nos anos subsequentes e tendo, em 2019, sua retomada por meio do processo de efetivação da BNCC em Santa Catarina (Santa Catarina, 2019). Esta etapa teve a participação de aproximadamente 500 profissionais da educação, como professores e gestores, entre outros, conforme está explicitado no documento. Esse documento entra em vigor por meio da Resolução CEE/SC nº 070, de 17 de junho de 2019 (Santa Catarina, 2019). De acordo com o artigo terceiro dessa Resolução, o Currículo do Território Catarinense serve de referência para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a Educação Básica das redes de ensino do Estado, adequando-se, assim, à BNCC. No artigo quarto, no entanto, a Resolução esclarece que as instituições e redes de ensino podem optar ou não em aderir ao Currículo do Território Catarinense.

Cada um desses documentos descreve um contexto histórico, intenções explícitas e implícitas, o que torna necessário conhecê-los para que possamos pensar em práticas pedagógicas que estejam de acordo com a realidade e as necessidades de cada escola, turma e criança.

Metodologia

Trata-se de estudo bibliográfico exploratório, com análise documental. Na produção deste artigo realizamos análise documental com o intuito de melhor entender o que os documentos Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense trazem para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, Lüdke e André (2014, p. 45) afirmam que “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Outro ponto a ser considerado ao optarmos pela análise documental deve-se ao fato de que é importante conhecermos as políticas educacionais, uma vez que elas influenciam as práticas pedagógicas e a organização das escolas. Além disso, os documentos são uma fonte rica e estável e “[...] persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias

vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (Lüdke; André, 2014, p. 45).

Convém assinalarmos, no entanto, que, ao realizarmos a análise desses documentos não temos a intenção de julgá-los e elencar quais desses traçam melhores ou piores políticas educacionais. Concordando com Evangelista e Shiroma (2019, p. 84-85), “[...] não pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, autojustificadora porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu”. Buscamos, dessa forma, olhar para além do que o texto nos informa, tentando compreender suas intencionalidades explícitas e implícitas.

Como, de certa forma, esses documentos interferem na prática pedagógica do professor, na organização escolar e também têm vinculação com a vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, é interessante analisá-los sob esta perspectiva. Assim, para realizar uma análise criteriosa é importante que o pesquisador evite “[...] manter o foco apenas nos conteúdos dos documentos sem levar em conta o contexto, a utilização e a função dos documentos” (Flick, 2009, p. 236). Dessa forma, justifica-se, pois, esta reflexão.

Educomunicação: práticas pedagógicas

O campo da educomunicação vem consolidando-se, ao longo dos anos, como um campo de conhecimento que muito tem a contribuir para uma educação dialógica, tão necessária nos espaços educativos. Acerca disso, aproximadamente há duas décadas esse conceito vem designando um novo campo que abrange a educação e a comunicação. Antes mesmo desse período citado, estudiosos, dentre os quais Paulo Freire (2018), já abordavam a importância do diálogo nos processos educativos para que, coletivamente, sejam construídos conhecimentos e saberes que façam sentido ao aprendente.

Ismar Soares (2011) assevera que, para a comunicação se fazer presente nos espaços da educação formal, os gestores públicos precisam tomar algumas decisões, como o reconhecimento do princípio que considera a expressão comunicativa, de diferentes formas, como um direito de todos; a oferta de formação continuada para os professores e estudantes, para que nessas formações já possam ir vivenciando um relacionamento dialógico; a infraestrutura e o suporte técnico para a realização dos projetos; e, finalmente, o apoio às produções midiáticas realizadas de maneira colaborativa entre professores e estudantes nas escolas. Sobre isso, o autor supracitado afirma:

A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades

abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (p. 45).

Nesse sentido, para articular e fomentar práticas educacionais, em que a relação dos sujeitos passe de uma comunicação vertical para horizontal, possibilitando que todos tenham o direito de se expressar e construir saberes coletivamente, torna-se importante repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares.

Com as mudanças ocorridas na sociedade, ocasionadas pelo avanço tecnológico, proporcionando que pessoas utilizem mídias digitais, torna-se necessário que a escola e os professores reflitam sobre a necessidade de rever suas funções, “[...] o que implica em novas formas de comunicação, novas atitudes e condutas, tanto como docente quanto como investigador” (Sartori *et al.*, 2014, p. 70). Assim, numa perspectiva educacional, com o “[...] reconhecimento da urgente necessidade de se repensar os processos educativos e comunicativos que envolvem a educação escolar é que se desenvolveu o conceito de Práticas Pedagógicas Educacionais” (p. 70). Nessa direção, evidencia-se que o conhecimento não está exclusivamente na escola, mas encontra-se em diferentes espaços. O reconhecimento dos diversos espaços de saberes pode favorecer a circulação e o compartilhamento de conhecimentos e saberes que ocorrem entre e para além do espaço formal educativo. Dessa forma, as práticas pedagógicas educacionais são compreendidas como

[...] práticas que transcendem a mera utilização de artefatos tecnológicos na elaboração de trabalhos práticos que constituam-se em dispositivos sócio-técnico-culturais para a construção do conhecimento, para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos entre os envolvidos no processo educativo e para a compreensão da sociedade em que vivemos e a inserção nela de modo crítico e criativo (Sartori *et al.*, 2014, p. 71).

O grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (ECT/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc), conhecido pelo nome Educom Floripa, vem desenvolvendo o conceito de Práticas Pedagógicas Educacionais. Os estudos sobre o conceito iniciaram a partir da dissertação intitulada “Desenhos animados e educação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil”, de Souza (2013),



que aponta cinco princípios que contribuem para denominar as Práticas Pedagógicas Educomunicativas, quais sejam:

- 1 – Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
- 2 – Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
- 3 – Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
- 4 – Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
- 5 – Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (p. 198).

Nesse sentido, compreendemos que o primeiro princípio se refere aos avanços tecnológicos da atualidade. Se vivemos num contexto em que a mídia e a tecnologia permeiam nosso cotidiano, a escola e os professores precisam levar isso em consideração ao planejar as práticas pedagógicas. O segundo princípio reforça a importância do diálogo, e que o mesmo esteja presente entre todos os sujeitos que fazem parte do contexto educativo. O terceiro princípio leva-nos a refletir sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas que podem ser planejadas para que seja oportunizado o diálogo, quando todos possam expressar ideias e opiniões em busca de saberes e compartilhamento de conhecimentos. O quarto princípio salienta o uso pedagógico dos recursos tecnológicos, sendo utilizados além da sua instrumentalidade, mas como algo que colabora para a ampliação do diálogo, do senso crítico e da reflexão. O quinto princípio busca favorecer o protagonismo e a autoria dos sujeitos no que se refere à utilização das tecnologias e mídias que fazem parte de seu contexto, com a utilização de práticas pedagógicas que abordem diferentes linguagens, sempre oportunizando a reflexão, o diálogo e a criticidade.

Podemos afirmar que, ao acompanharmos as mudanças pelas quais a sociedade tem passado ao longo dos anos, as práticas pedagógicas continuam sem muitas alterações. Os estudantes continuam sendo tratados, muitas vezes, como meros receptores de conteúdo e de saber repassado pelo professor, como se eles não tivessem nenhum conhecimento. As práticas pedagógicas educacionais buscam mudar esse panorama a partir do reconhecimento e da valorização dos estudantes por meio do diálogo. Para tanto, o professor adota uma postura de mediador que constrói o conhecimento em colaboração com os estudantes. Desta forma, nas práticas pedagógicas educacionais o professor “[...] presta atenção aos alunos, dialoga, propõe projetos conjuntos, acompanha (sem atropelar) o desenvolvimento de cada



aluno e valoriza o processo de aprendizagem” (Itocazo, 2019, p. 32). O processo contribui com o produto final, quando todas as formas de expressão são valorizadas e respeitadas.

Políticas educacionais: possibilidades ou entraves para práticas pedagógicas numa perspectiva educacional?

Ao analisar os documentos normativos da educação brasileira, é importante termos uma visão ampla sobre o contexto histórico, interesses e sujeitos a quem determinada política educacional se destina. As políticas estão carregadas de intencionalidades e significados e influenciam a prática pedagógica, os currículos e a organização escolar. No entendimento de Evangelista e Shiroma (2019, p. 101), os

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico.

A seguir passamos a elencar os elementos que identificamos que, de certa forma, possibilitam práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Para facilitar a compreensão, retomaremos cada um dos princípios para práticas pedagógicas educacionais elaborados por Souza (2013), e, a partir destes, destacamos o que cada uma das políticas educacionais analisadas aponta como o que consideramos serem possibilidades ou entraves para tais práticas.

O primeiro princípio da prática pedagógica educacional estabelecido por Souza (2017, p. 206), “[...] considera as particularidades do contexto contemporâneo e a realidade concreta dos sujeitos que o vivenciam”. Nesse sentido, buscamos compreender se as políticas educacionais elencadas consideram o contexto no qual estamos inseridos no que se refere ao contato cotidiano com as mídias e tecnologias digitais. Este contato, de certa maneira, causa influência na constituição dos sujeitos.

Nessa perspectiva, as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos abordam a questão do avanço das tecnologias e mídias no contexto contemporâneo. O artigo 28, da Resolução nº 7, enuncia:

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola (Brasil, 2010, p. 8).

Notamos que a preocupação com o avanço das tecnologias e das mídias digitais e a maneira como elas influenciam os estudantes, existe já há algum tempo. Cada vez mais fazemos uso de dispositivos móveis e permanecemos conectados uma boa parte do nosso dia. Assim, a escola apresenta-se como um lugar em que esses dispositivos podem encontrar espaço para o uso intencional, possibilitando ressignificar as práticas pedagógicas. Nesse viés, “[...] novos desafios se colocam pois, para a escola, que também cumpre papel importante de inclusão digital dos alunos” (Brasil, 2013, p. 111). Como vivemos em uma realidade em que as mídias se fazem presentes, não podemos desconsiderá-las. Ao contrário, seria interessante buscar alternativas para, de alguma forma, incorporá-las na prática pedagógica. Para, no entanto, que a utilização desses recursos possa contribuir para práticas pedagógicas educomunicativas, elas devem ultrapassar o mero uso instrumental e “[...] proporcionar o estabelecimento de ecossistemas comunicativos com as crianças e, igualmente, uma relação crítica e criativa com as referências a que estes sujeitos têm acesso” (Sartori *et al.*, 2014, p. 75).

Considerando o contexto no qual estamos inseridos no que se refere à cultura digital, a Base Nacional Comum Curricular aponta:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (Brasil, 2018, p. 61).

Este posicionamento registrado no documento possibilita que as práticas pedagógicas possam ser planejadas com a intencionalidade de contribuir com as novas demandas dos estudantes. O documento reconhece que considerar os aspectos supracitados é um desafio para a escola. Assim, pondera que

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p. 61).

Conscientes disso e buscando aproveitar as potencialidades destas tecnologias e mídias digitais, podemos pensar em “[...] práticas pedagógicas que, de fato, contribuam para sua inserção crítica, criativa e produtiva no mundo” (Sartori *et al.*, 2014, p. 69). Para tanto, a escola deixa de ser considerada o centro do saber e passa a reconhecer e valorizar os conhecimentos que podem ser construídos também em outros ambientes, inclusive com o uso das novas tecnologias. Segundo Orozco-Gómez (2011, p. 172), a escola é responsável em assegurar que a aprendizagem “[...] seja relevante para o sujeito ou os sujeitos que aprendem, relevante para o seu desenvolvimento como ser humano e social, que participa de comunidades e de países específicos”.

A Política Nacional de Alfabetização, no entanto, em momento algum refere-se a este contexto. Não considera que desde cedo as crianças já têm contato com as tecnologias e mídias digitais e que este contato influencia na sua vida. Conforme apontam Sartori *et al.* (2014, p. 74), “[...] a escola não pode estar alheia à interação com as linguagens da sociedade informatizada e tecnológica na qual está imersa”. A PNA, contudo, desconsidera totalmente a cultura digital na qual estamos inseridos.



Ainda relacionado ao primeiro princípio para as práticas pedagógicas educacionais, qual seja, considerar o contexto contemporâneo no que se refere ao contato com as tecnologias e mídias digitais, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) considera que:

Para ensinar e aprender na sociedade atual, não há como não compreender que as tecnologias nos permitiram novas relações com o conhecimento e afetaram nossos modos de interagir e nos relacionar. Nesse sentido, as escolas do Território Catarinense ainda precisam avançar na definição de um currículo que aponte para o trabalho com Tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes na Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Todos nós, professores e gestores, precisamos lidar com o volume de informações cada vez mais rápido e disponível, para atuar de forma responsável e consciente nesse contexto de culturas digitais (p. 25).

Observamos que o documento reconhece a necessidade de aproveitar as potencialidades das tecnologias e mídias digitais, assim como também reconhece o quanto ainda precisa avançar nesta questão. Há a preocupação de um trabalho pensado com responsabilidade e consciência desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Entendemos, assim, que a utilização das tecnologias e mídias digitais pode ultrapassar o uso instrumental, posto que as mesmas podem contribuir para o diálogo, a reflexão, a curiosidade e a criatividade. O documento entende que existem outros lugares, diferentes da escola, em que podemos buscar conhecimentos. Sobre isso, Aparici (2014, p. 40) reitera que “[...] as formas atuais da cultura popular estão ligadas ao ciberespaço, à imersão, à participação, com o uso dos mais variados dispositivos”, nos quais temos acesso a uma grande variedade de informações e conhecimentos. Embora haja esse reconhecimento das potencialidades das tecnologias e mídias digitais, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense delega para as redes de ensino a sistematização de como o trabalho nesta área pode ser realizado.

Essa abordagem nos documentos pode ser observada sob dois aspectos: um como certa omissão dos órgãos competentes em orientar e possibilitar as condições materiais necessárias para o trabalho pedagógico com as tecnologias e mídias digitais; outro como uma forma de possibilitar a autonomia das redes de ensino para que aproveitem as potencialidades das tecnologias e mídias digitais de acordo com a necessidade e o contexto em que estão inseridas.

Passamos, agora, para o segundo princípio para as práticas pedagógicas educomunicativas estabelecido por Souza (2017, p. 206), o qual “[...] tem como pressuposto o estabelecimento de um ecossistema (edu) comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos”. Tal princípio o que os espaços escolares sejam abertos a uma comunicação dialógica entre a equipe gestora, professores, estudantes, famílias, funcionários e comunidade escolar em geral.

Iniciamos a análise deste princípio com o artigo 20 da Resolução nº 7, parágrafo 2 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, o qual disserta sobre a gestão democrática e participativa:

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária (Brasil, 2010, p. 6).

Como podemos perceber, as diretrizes orientam para que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo participem das tomadas de decisão acerca de garantir aos estudantes um processo de ensino-aprendizagem que contribua para sua vida em sociedade e, de alguma forma, possa transformar a realidade em que vivem. Nesse sentido, encontramos aqui um dos três âmbitos em que a educomunicação se relaciona com a escola. Esse âmbito refere-se ao da gestão escolar, que, de acordo com Ismar Soares (2011, p. 19), seria um convite à escola para “[...] rever as práticas comunicativas que caracterizam e norteiam as relações entre a direção, os professores e os alunos no ambiente educativo”. Acrescentamos, também, a participação das famílias dos estudantes e dos demais funcionários da escola, que, embora nem todos possuam formação pedagógica, contribuem para a formação humana dos estudantes nas relações que estabelecem com os mesmos.

Relacionado a este segundo princípio, identificamos na BNCC pontos relevantes no que se diz respeito à valorização do diálogo, como disposto neste trecho:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e



comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso das tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2018, p. 58).

Compreendemos que esta valorização das experiências e conhecimentos que as crianças possuem ao chegar ao Ensino Fundamental, assim como a menção em incentivar um pensamento crítico e criativo, oportunizando espaços de diálogo entre todos, favorece a prática pedagógica numa perspectiva educacional, proporcionando aos sujeitos do processo educativo uma comunicação dialógica, permeada pelo respeito às diferentes ideias e opiniões. Além disso, considera-se, também, o fato de que os meios de comunicação e suas tecnologias possuem potencialidades que podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo nossa análise, reportamo-nos à Política Nacional de Alfabetização. Notamos que, ao longo de todo o documento, a palavra diálogo aparece apenas uma vez e que o sentido dado a ela seria o de mera comunicação de resultados e não como uma forma de promover reflexões críticas e a construção de conhecimentos coletivamente. Citamos, a seguir, o trecho ao qual nos referimos.

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de **diálogo** entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando na verdade mal sabem ler palavras (Brasil, 2019, p. 18, grifo nosso).

Percebemos que, ao invés de propor uma comunicação dialógica entre os envolvidos no processo educativo, a utilização da palavra diálogo neste trecho provoca certa responsabilização dos professores pelos problemas enfrentados na etapa de alfabetização e letramento, como se de alguma forma não tivessem conhecimento sobre o trabalho que desempenham. Na obra *Extensão ou Comunicação* Paulo Freire (2018, p. 51) leciona:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

Nesse sentido, a PNA impossibilita, de certa forma, a criação de ecossistemas comunicativos, posto que os sujeitos não têm a oportunidade de se expressar, de ouvir e serem ouvidos, de solucionarem coletivamente as situações que vão ocorrendo durante o processo. Podemos afirmar que a PNA não proporciona “[...] uma educação baseada na colaboração e na construção coletiva” (Sartori *et al.*, 2014, p. 68). Cada sujeito desempenha uma função específica com o objetivo de que a criança aprenda a ler e a escrever; cada um fazendo a parte que lhe cabe, porém sem trabalhar em colaboração. Dessa forma, o professor deve planejar sua prática pedagógica seguindo rigidamente as orientações do documento. Por sua vez, as crianças devem seguir as orientações dos professores, não havendo espaço para questionamentos, diálogo e construção coletiva de saberes.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense reconhece e valoriza o protagonismo dos professores e dos estudantes no que se refere ao ensino-aprendizagem, e também aborda a importância da comunicação oral e escrita nesta etapa. O documento, então, traz:

Esse processo de aprendizagem dá-se a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos; assim, professores criam sua metodologia de ensino e as crianças – como interlocutoras – participam desta criação da aula, por meio de suas falas e ações, pois são sujeitos ativos na aprendizagem (Santa Catarina, 2019, p. 160).

Sobre a maneira como as crianças escrevem ao começar na aprendizagem da escrita, quando, inicialmente, escrevem como falam, o documento reitera:

Respeitar esse processo é um avanço no aprendizado da escrita, pois favorece a manifestação oral e espontânea da criança, dando liberdade para expor suas ideias, tanto na oralidade quanto por meio da escrita, sem ser cerceada pela

“correção” uma vez que se entende essa fase como processo de compreensão do sistema de escrita, de valorização do discurso oral e escrito (e não menosprezo em detrimento da forma “correta” de escrita). É preciso não só respeitar, mas também intervir (Santa Catarina, 2019, p. 163).

Essas duas menções no texto do Currículo do Território Catarinense trazem elementos que consideramos importantes para a prática pedagógica educacional, posto que há a prevalência de uma comunicação dialógica, pois considera a criança um sujeito ativo na aprendizagem, podendo exercer seu protagonismo para tal. O documento também traz a importância do respeito à forma como as crianças se expressam por meio da oralidade e da escrita, quando o professor, além de respeitar esse processo, pode intervir, mediando o que a criança já sabe com o que precisa aprender para avançar em sua aprendizagem. Nessa direção, o documento oportuniza o compartilhamento de conhecimentos e saberes significativos entre professores e estudantes.

Já quanto ao terceiro princípio para práticas pedagógicas educacionais proposto, Souza (2017, p. 206) destaca que “[...] promove espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do quefazer educativo”. Tal princípio preocupa-se com o fato de que as práticas pedagógicas promovam o diálogo, sendo pensadas e planejadas nesse sentido. Assim, busca que todos os sujeitos do processo educativo possam expressar suas ideias e opiniões.

Com relação a este princípio, o artigo 21, da Resolução nº 7, sobre as DCNs, traz que:

No projeto político-pedagógico e no regimento interno escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis. Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham (Brasil, 2013, p. 118).



Como vemos, as diretrizes preveem participação ativa dos estudantes em diversas esferas da organização escolar, inclusive nas decisões sobre o que pode ser trabalhado com eles no que se refere aos conteúdos. Também incentivam a participação dos estudantes em organizações estudantis, oportunizando, assim, o seu protagonismo. Outro fator que é importante destacarmos é o fato de que, até mesmo as crianças menores, as que estão iniciando o processo formal de educação, são incentivadas a expressar suas ideias e opiniões de uma maneira condizente com a sua etapa de vida. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são planejadas de forma que oportunizem o diálogo entre estudantes e professores para que, coletivamente, possam construir conhecimentos e significados.

É significativo destacarmos, ainda, a afirmação de Ismar Soares (2011, p. 46), de que “[...] a educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola, e a sociedade ao seu redor”. Dessa forma, evidencia-se a possibilidade de se pensar e planejar práticas pedagógicas educacionais nos espaços educativos.

Em vários trechos do documento é reiterada a importância do diálogo nas relações entre os sujeitos que fazem parte do espaço educativo. Não se refere apenas aos professores e estudantes, mas à comunidade escolar em geral – famílias, funcionários, estudantes, professores, equipe gestora e comunidade. É reafirmada a importância de que os professores “[...] buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo” (Brasil, 2013, p. 110). Notamos a preocupação em respeitar cada sujeito e suas peculiaridades, valorizando cada ser. Encontramos em Freire (2018, p. 89) a afirmação da importância do diálogo no processo educativo, quando afirma que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Na BNCC encontramos três competências que podem possibilitar práticas pedagógicas educacionais nos ambientes escolares, quais sejam:

Competência 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.



Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Estas competências oportunizam que o ambiente escolar possa ser acolhedor, onde todos os sujeitos envolvidos – professores, estudantes, funcionários e comunidade em geral – possam expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos por meio do diálogo. Assim, são valorizados os diferentes modos de vida de cada pessoa e as diversas culturas, viabilizando o compartilhamento de conhecimentos e saberes e também o acolhimento ao outro, o respeito e a compreensão.

Nesse sentido, destacam-se as competências um a quatro específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

Competência 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Competência 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Competência 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Competência 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 65).

O documento reconhece que existem distintas maneiras de nos comunicar e diferentes linguagens. Compreendemos que esse princípio aborda a importância do diálogo entre os sujeitos do processo educativo. Desta forma, as práticas pedagógicas podem ser pensadas de maneira a ampliar os ecossistemas comunicativos nestes ambientes, onde “[...] as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência” (Soares, 2011, p. 45).

Continuamos nossa análise nos reportando para a PNA, mais uma vez salientando o fato de que este documento não corrobora a concepção explicitada no princípio três para práticas pedagógicas educacionais, o qual busca que o ambiente escolar seja acolhedor e que as práticas pedagógicas sejam planejadas com a intenção de promover espaços de diálogo, participação e colaboração entre estudantes e professores. Como consta no documento, “[...] figura **central** do ensino, o professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade” (Brasil, 2019, p. 43, grifos nossos). Tal enunciado, contudo, revela uma valorização apenas aparente da docência, uma vez que, ao se atribuir ao professor o lugar central no processo de ensino, sem garantir-lhe a autonomia necessária para as tomadas de decisão pedagógicas, reforça-se uma lógica instrucionista e verticalizada. Nessa perspectiva, inviabilizam-se práticas pedagógicas dialógicas, como aquelas orientadas pela educação, que pressupõem o compartilhamento do saber, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Este posicionamento, trazido pela PNA, reporta-nos à obra *Pedagogia do oprimido*, na qual Paulo Freire (2019) aborda a educação bancária e destaca:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (p. 80).

De acordo com a PNA, “[...] o alfabetizando deve ser **guiado** gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. Não se trata de uma aprendizagem que ocorre de modo espontâneo, com a mera exposição a material escrito” (Brasil, 2019, p. 18, grifo nosso). Em todos os níveis de ensino nos deparamos com turmas heterogêneas, nas quais o professor precisará desenvolver seu trabalho com certa intencionalidade,

possibilitando aos estudantes se apropriarem da leitura e escrita, sem desconsiderar o conhecimento que eles já possuem. Na etapa da alfabetização não é diferente – encontraremos crianças que aprendem a ler e a escrever com mais facilidade e outras que necessitam de um tempo um pouco maior para aprender. Desta forma, o conhecimento de cada criança precisa ser levado em consideração para que possa, coletivamente com os colegas e professores, aprimorar sua aprendizagem.

O Currículo do Território Catarinense considera importante que as crianças possam se comunicar e expressar-se por intermédio de distintas linguagens: “[...] é por meio das diferentes linguagens que as crianças se comunicam e expressam seu pensamento; quanto mais forem oportunizadas vivências em que elas possam viver intensamente essas experiências, mais se desenvolvem integralmente” (Santa Catarina, 2019, p. 158). Notamos que o documento reconhece e valoriza a utilização de diferentes linguagens para que as crianças possam participar e se expressar, fomentando o diálogo no espaço educativo. Entendemos, assim, que na etapa da alfabetização e letramento não há a necessidade de padronizar o conhecimento, pois há a compreensão de que cada criança tem a sua maneira de se comunicar e se expressar, o que precisa ser reconhecido. Nessa acepção, o documento traz que “[...] para o domínio da cultura escrita, o trabalho a ser desenvolvido deve pautar-se nas diferentes experiências interativas/trocas entre crianças e professores e crianças com o meio e nos diferentes gêneros discursivos” (Santa Catarina, 2019, p. 159). Compreendemos que este documento propicia o compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os sujeitos do processo educativo, o que, no nosso entendimento, pode favorecer práticas pedagógicas educomunicativas.

O quarto princípio para práticas pedagógicas educomunicativas, estabelecido por Souza (2017, p. 206), “[...] preocupa-se com o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos na educação”. Este princípio educomunicativo mostra que no planejamento – na intencionalidade pretendida para a prática pedagógica – seja contemplada a promoção do diálogo e da reflexão bem como da criticidade.

Quanto a isso, as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos levantam essa questão quando afirmam:

É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de

aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos (Brasil, 2013, p. 111).

Ao utilizar as tecnologias e mídias digitais na perspectiva educacional para a ampliação do diálogo, da autoria, do protagonismo, da reflexão crítica e da criatividade, os sujeitos do processo educativo passam a ter uma aprendizagem mais significativa. Para pensarmos em práticas pedagógicas educacionais o espaço pedagógico pode proporcionar aos professores e estudantes “[...] que não apenas dominem o manejo de novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação” (Soares, 2011, p. 48).

No que se refere ao reconhecimento da contribuição que as tecnologias e mídias digitais podem trazer para a educação, a BNCC apresenta, na quinta competência geral da BNCC, que os estudantes podem mobilizar o seguinte conhecimento:

Competência 5. 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 competência, portanto, não busca inserir as tecnologias e as mídias de qualquer maneira, mas, sim, de uma forma que oportunize a reflexão crítica. Outro fator que é importante ressaltarmos é o fato de esta competência considerar os estudantes também como produtores de conhecimentos e não apenas meros consumidores de conteúdo. É necessário, no entanto, dedicarmos um olhar mais apurado para essa questão, de maneira que seja ultrapassada a visão instrumental e as tecnologias passem a ser vistas e reconhecidas como algo que pode fomentar uma educação criativa e democrática. De acordo com Cunha Neto (2020, p.187), a utilização das tecnologias e mídias digitais propicia que professores e estudantes se tornem “[...] parceiros nesta incessante busca do aprender, pois as novas tecnologias da informação se relacionam diretamente com a ideia de emancipação humana, do desenvolvimento da criatividade, da autocrítica, da autonomia e da liberdade responsável”. Para tal, uma gestão democrática contribui para que os professores não se sintam sozinhos nesse processo e, juntos e em diálogo, possam encontrar alternativas para atribuir sentido ao trabalho realizado no processo de ensino-aprendizagem.

Na Política Nacional de Alfabetização a cultura digital não é abordada. É como se as crianças que estão na etapa da alfabetização e os professores vivessem em um mundo no qual as tecnologias e mídias digitais ainda não existissem. Já o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense informa o seguinte:

Para ensinar e aprender na sociedade atual, não há como não compreender que as tecnologias nos permitiram novas relações com o conhecimento e afetaram nossos modos de interagir e nos relacionar. Nesse sentido, as escolas do Território Catarinense ainda precisam avançar na definição de um currículo que aponte para o trabalho com Tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes na Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Todos nós, professores e gestores, precisamos lidar com o volume de informações cada vez mais rápido e disponível, para atuar de forma responsável e consciente nesse contexto de culturas digitais (Santa Catarina, 2019, p. 25).

Nesse seguimento, aproximamo-nos do pensamento de Orozco-Gómez (2014, p. 289), quando assevera que se espera que a educação possa “[...] contribuir para fomentar a criatividade e aquelas habilidades necessárias para a exploração, o diálogo, a argumentação, a produção convergente e coletiva, ética e solidária”. O Currículo do Território Catarinense não oferece um aprofundamento teórico no que se refere à cultura digital, deixando para a interpretação do leitor como deve proceder com relação ao contexto contemporâneo e o fato de estarmos imersos nessa cultura. O Documento não prescreve como as tecnologias e mídias digitais devem ser utilizadas e também não aponta como não as utilizar. Ele menciona que as escolas, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos, acrescentem “[...] dois tópicos importantes: tecnologias para a aprendizagem e os temas contemporâneos transversais” (Santa Catarina, 2019, p. 25). Podemos analisar esta omissão de duas formas: a primeira, como uma maneira de o Estado não se responsabilizar para fornecer as condições materiais necessárias para o trabalho com tecnologias e mídias digitais; a segunda, como uma forma de oportunizar autonomia para as escolas realizarem seu trabalho, respeitando as suas peculiaridades e contextos em que estão inseridas.

Continuando nossa análise na qual buscamos compreender se as políticas educacionais elencadas possibilitam práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo, a reflexão e a criticidade, passamos para o quinto e último princípio estabelecido por Souza (2017, p. 206), o qual “[...] favorece uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos diante das tecnologias e

referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida”. Assim, as práticas pedagógicas podem ser planejadas de modo que sejam utilizadas com diferentes linguagens e promovam a reflexão crítica, o diálogo e o protagonismo de professores e estudantes.

No que se refere a esta questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos destacam:

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobrepõe assim, o de mero transmissor de conteúdos (Brasil, 2013, p. 111).

Este posicionamento pode contribuir para que exista um ambiente propício para a aprendizagem, cuja base seja “[...] o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e demais profissionais com a aprendizagem dos alunos [...] o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias” (Brasil, 2013, p. 119-120).

A BNCC, na sua parte introdutória, apresenta as competências gerais para a Educação Básica. A Base estabelece dez competências, dentre as quais percebemos que algumas delas podem, de alguma forma, contribuir para práticas educacionais. A competência geral quatro da BNCC traz a seguinte redação:

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

Esta competência reconhece que existem diferentes linguagens com as quais convivemos cotidianamente, e aproxima-se do quinto princípio da prática pedagógica educacional, pois valoriza todas as formas de expressão, possibilitando que as crianças possam exercer a cidadania.

Considerando o fato de o quinto princípio para práticas pedagógicas educacionais buscar uma atitude crítica e reflexiva na utilização das

tecnologias e mídias digitais e a PNA não mencionar a cultura digital, procuramos, neste documento, seu posicionamento no que se refere à concepção de alfabetização e produção de conhecimento. Nesse sentido, para a PNA,

[...] ser alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Sem isso, o processo de alfabetização não frutifica, pois ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o começo de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos, a fim de que a pessoa se torne capaz de usar essas habilidades com independência e proficiência para **aprender, transmitir e até produzir conhecimentos** (Brasil, 2019, p. 19, grifos nossos).

Percebemos que esta política tem seu enfoque na transmissão de conhecimentos e que a produção escrita, como é abordada, pode limitar a autonomia e a autoria dos estudantes e dos professores.

Entendemos que o Currículo do Território Catarinense oportuniza a exploração de diferentes linguagens, inclusive a midiática, pois compreende que estudantes e professores, além de serem consumidores destas tecnologias e referências midiáticas, podem também produzir conteúdo e exercer a autoria.

Notamos que dos quatro documentos normativos analisados, três deles apresentam políticas educacionais com algumas possibilidades para pensar e planejar práticas pedagógicas educacionais. É importante, no entanto, que os sujeitos do processo educativo se mantenham atentos sobre a partir de qual enfoque serão abordadas tais políticas na elaboração dos currículos. Pode ocorrer de termos como enfoque uma forma de apenas depositar conteúdos e conhecimentos nos estudantes, ou um modo de favorecer a criação de ecossistemas comunicativos, oportunizando o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos e saberes, conforme assevera Soares (2018). Para isso, precisamos conhecer os documentos, procurando refletir criticamente sobre o conteúdo deles, sobre o dito e o não dito, isto é, sobre o explícito e o implícito em termos de políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais precisam sempre ser avaliadas com criticidade para aferirmos se elas permitem uma prática educativa que esteja de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Ao nos dedicarmos a esta pesquisa compreendemos o quanto é importante conhecermos e entendermos os diversos aspectos que envolvem a elaboração das políticas educacionais e o quanto essas influenciam no trabalho pedagógico. Além disso, compreendermos que, enquanto sujeitos ativos do processo educativo, não somos obrigados a acatar determinadas políticas educacionais cegamente, mas podemos e devemos questioná-las, analisá-las e destacar os pontos fortes e positivos que contribuam para as melhorias educacionais.

Nesse sentido – em consonância com o objetivo –, procurando conhecer, questionar e analisar as políticas educacionais no que se refere a possibilitar práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização, podemos afirmar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos apresentam esta possibilidade, pois trazem muito forte a presença do diálogo entre todos os sujeitos do processo educativo por meio de uma gestão democrática. A Base Nacional Comum Curricular também possibilita práticas pedagógicas educacionais ao abordar a cultura digital e as diferentes maneiras de comunicação na qual estamos inseridos, considerando o avanço das tecnologias e mídias digitais. O Documento salienta a importância de um trabalho crítico e reflexivo com as práticas pedagógicas, tendo a clareza de qual enfoque será dado a esta questão na elaboração dos currículos. O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, sendo alicerçado na BNCC, igualmente apresenta possibilidades para práticas pedagógicas na perspectiva educacional, destacando a importância do protagonismo e da autoria dos estudantes e professores. A Política Nacional de Alfabetização adota uma abordagem mais centralizada em relação ao processo de alfabetização, o que pode representar um desafio para a integração de práticas pedagógicas educacionais. Sua formulação, realizada sem ampla consulta pública e instituída por decreto, difere de outras políticas educacionais que valorizam a construção coletiva. Ao estabelecer diretrizes específicas sobre o que, quando e como ensinar, a PNA corre o risco de não contemplar plenamente a diversidade dos contextos educativos e o protagonismo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos a contribuição da educação para que as crianças possam exercer o protagonismo de sua aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, especialmente no que se refere à criação e ao fortalecimento de ecossistemas comunicativos. Isso pode acontecer por

intermédio de práticas pedagógicas que considerem o contexto em que vivemos, privilegiando uma relação dialógica entre todos os sujeitos que interagem no processo de alfabetização e possibilitando um ambiente em que haja participação e colaboração de todos – um espaço que tenha o uso intencional das tecnologias e mídias digitais, sendo o professor mediador, oportunizando a construção de conhecimento aos educandos, pois: “[...] a alfabetização está longe de ser um processo repetitivo, programado e mecânico, que segue um método pronto” (Kucybala; Felicetti; del Rosario Pineda Robayo, 2022, p. 54).

Não obstante, almeja-se que, a partir das diferentes linguagens e das experiências prévias, os estudantes construam conhecimentos, elaborem e reflitam sobre a escrita, aprendendo de forma ativa por meio da experimentação e da interação, de modo a avançarem continuamente em suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a escola pode repensar seu papel, possibilitando uma relação dialógica entre todos os sujeitos para que, juntos, exerçam uma educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

Aparici, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. *In*: Aparici, Roberto (Org.). **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 29-42.

Brasil. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rcb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2020.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=15548-d-c-n-educacao-basica-novapdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2020.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jul. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC: SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

Evangelista, Olinda; Shiroma, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: Cêa, Georgia Sobreira; Rummert, Sonia Maria; Gonçalves, Leonardo Dorneles (org.).

Trabalho e educação: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editora da Furg, 2019. p. 83-120.

Flick, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Freire, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

Itocazo, Carolina Pedrosa Cardoso. Ensino Superior educacional. *In*: Ferreira, Bruno de Oliveira; Haslinger, Evelin; Xavier, Jurema Brasil (org.). **Práticas educacionais.** 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2019. Disponível em: www.abpeducom.org.br. Acesso em: 4 abr. 2020.

Kucybala, F. dos S.; Felicetti, V. L.; del Rosario Pineda Robayo, A. Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: elementos que favorecem a transição para a alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022604>

Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

Cunha Neto, Joaquim Ferreira da. O smartphone na aprendizagem à luz da teoria histórica crítica. **Interitórios – Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, Brasil, v. 6, n. 11, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v6i11.247755>

Orozco-Gómez, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *In*: Citelli, Adilson Odair; Costa, Maria Cristina Castilho (org.). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 159-174.

Orozco-Gómez, Guillermo. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. *In*: Aparici, Roberto (org.). **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 279-291.

Santa Catarina. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

Sartori, Ademilde Silveira; Souza, Kamila Regina de; Kamers, Nelito José; Schöninger, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. Desenho animado, blogs e YouTube: elementos para pensar práticas pedagógicas educacionais. *In*: Sartori, Ademilde Silveira



(Org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**: diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 67-86.

Soares, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

Soares, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 1, p. 7-24, jan./jun. 2018. Disponível em: revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832. Acesso em: 12 out. 2020.

Souza, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação**: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: tede.udesc.br/bitstream/tede/2458/1/112523.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

Souza, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a prática pedagógica educacional na Educação Infantil**: uma aventura dialógica no estágio curricular. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046a.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

Submissão em 28 de julho de 2025.

Aceite em 08 de outubro de 2025.



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>