



## Projeto de letramento: ressignificando narrativas tradicionais por meio do Scratch

*Wesley Rodrigo Pedroza da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)<sup>1</sup>*

### Resumo

O presente artigo descreve um relato de experiência de uso do Scratch inserido em um projeto de letramento. Este foi executado no Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, em São Gonçalo do Amarante/RN, em uma turma do 1º ano do ensino médio e intencionou instigar e promover nos participantes uma reflexão a respeito da relação identidade x comunidade local a partir de pesquisas e leituras de narrativas tradicionais. Para isso, adotou-se uma metodologia que privilegiasse a autonomia e a criatividade dos alunos, os quais puderam reinventar e ressignificar suas histórias se utilizando do Scratch. Como resultado, observou-se que as produções trouxeram por meio das releituras uma ótica positiva sobre narrativas antes desconhecidas ou renegadas.

*Palavras-chave: Letramento; Scratch; narrativas tradicionais.*

### Abstract

The present article describes an account of the experience of using Scratch inserted in a literacy project. This was carried out at the State Center for Professional Education Dr. Ruy Pereira dos Santos, in São Gonçalo do Amarante / RN, in a class of the 1st year of high school and intended to instigate and promote in the participants a reflection about the relationship between identity x local community from research and reading of traditional narratives. For this, a methodology was adopted that privileged the students' autonomy and creativity, who were able to reinvent and to resignify their stories using Scratch. As a result, it was observed that the productions brought through the reinterpretations a positive view on narratives that were previously unknown or reneged.

*Keywords: Literacy; Scratch; traditional narratives.*

---

<sup>1</sup> Contato: wesleyvinte@yahoo.com.br

## 1. Introdução

Um galo branco construído em concreto armado, medindo doze metros de altura e postado no centro da cidade! Esse monumento que a todos observa sob olhos atentos pode ser visitado no município de São Gonçalo do Amarante, Estado do Rio Grande do Norte. Como professor de Língua Portuguesa em uma escola pública da cidade, um fato nos chamou à atenção: embora seja um símbolo notório e recorrente em outros espaços da cidade, muitos alunos, que diariamente passam por aquele artefato, não conhecem o seu significado, ou seja, o que aquela escultura poderia representar e o porquê de ela estar ali.

Nesse contexto, em 2018 criamos e coordenamos um projeto de letramento com um grupo formado por oito alunos e a professora de história do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, no qual somos docentes, para validar, ou não, a hipótese de que o desconhecimento sobre o monumento poderia apontar para uma espécie de incipiência mais preocupante: o da própria história cultural local e, conseqüentemente, da própria comunidade. Para isso, os alunos passaram a investigar o problema por meio de entrevistas com a comunidade e visitas de campo a importantes locais históricos do município. O resultado foi surpreendente e sintomático: 90% dos entrevistados desconheciam parcial ou totalmente o que motivava a existência daquele monumento.

Dada a situação e assumindo a ótica de que o conhecimento acerca da história e cultura locais deve ser parte integrante da vida dos indivíduos e de que sua apropriação é componente essencial para uma atitude de pertencimento local e identitária (CASCUDO, 2006), a proposta inicial deste relato é observar como o uso do Scratch inserido em um projeto de letramento (OLIVEIRA; SANTOS; TINÔCO, 2014) pode ressignificar narrativas tradicionais locais geralmente preteridas no ensino formal. Para tanto, buscamos apoio metodológico nos conceitos do Construcionismo (PAPERT, 2007) e da Aprendizagem Criativa (RESNICK, 2020).

Figura 1 – O galo branco de Dona Neném



Fonte: acervo pessoal

## 2. O contexto do projeto de letramento

O uso do Scratch inserido no projeto de letramento em questão é parte resultante de diferentes etapas que constituíram essa empreitada e, embora o foco deste relato esteja centrado exatamente nessa etapa, ou seja, nas produções de alunos advindas do trabalho com o Scratch, é essencial para assimilação e satisfatória contextualização que explicitemos os meandros que moldaram o projeto de letramento e, conseqüentemente, levaram ao trabalho com o Scratch. Sendo assim, passamos a descrever como se desenvolveu esse processo a partir do questionamento mencionado na seção introdutória.

Para começar a investigação, entrevistamos cerca de 100 moradores da cidade para descobrir se a ausência de informação sobre a história cultural do município era compartilhada entre todos. Verificamos, então, não só o desconhecimento sobre o patrimônio, mas também a falta de pertencimento ao território, a ausência de letramento identitário em relação ao lugar em que vivem essas pessoas. Encorajados a partir dos saberes populares que coletamos, decidimos investigar ainda mais sobre a origem da escultura que originou a indagação inicial. Entrevistamos autoridades, professores e lideranças religiosas, realizamos pesquisa bibliográfica, fomos ao museu da cidade, além de visitarmos vários outros pontos do município.

Descobrimos que, antes mesmo de sua construção, já existiam utensílios de barro confeccionados no mesmo formato e que eram usados para o armazenamento de água. Denominados de “quartinhas”, esses artesanatos ganharam adornos pelas mãos de Dona Neném, uma das artesãs mais importantes da cidade, o que lhes atribuiu singularidade. Surpresos, descobrimos que o galo de Dona Neném havia sido escolhido, ainda na década de 60, como símbolo do folclore potiguar, ou seja, esse artefato originário de nosso município representa toda cultura de um Estado. A partir disso, inevitavelmente outras indagações surgiram: quantas outras histórias não conhecemos? Quais narrativas foram renegadas a nós? Como essas histórias poderiam nos ajudar a entender nossa própria formação?

Tais revelações nos motivaram ainda mais a espalhar as descobertas: criamos um jogo de tabuleiro a partir do mapa do centro da cidade, em que os jogadores partem da escola com o desafio de chegarem à escultura do galo. No meio do caminho, os participantes devem acertar perguntas sobre histórias e locais importantes para o município. Nomeado de “Missão Galo”, o jogo ficou disponível para todos os alunos da escola durante 2018.

Em 2019, decidimos aprimorar a criação: reescrevemos os textos contidos nas cartas do jogo, revisitamos pontos históricos e conhecemos outros materiais bibliográficos, criamos

outro design, produzimos um documentário e saímos dos nossos muros, realizando oficinas em outras escolas da cidade. Além disso, criamos regras que dinamizaram a partida e permitiram aos participantes decidirem diferentes caminhos até o ponto final, que continua sendo o galo.

Ainda em 2019, esse trabalho foi premiado no Desafio Nacional Criativos da Escola<sup>2</sup> e, como prêmio, pudemos apresentar nosso projeto na Conferência Global I Can<sup>3</sup>, juntamente com delegações de outros 40 países que também apresentaram projetos caracterizados pela inovação e protagonismo. A participação na conferência ratificou o que as experiências de oficinas do jogo nos vinham mostrando, de que havia uma demanda do público-alvo: era preciso inserir a tecnologia digital no processo.

De que maneira poderíamos trabalhar esse novo componente de modo a não perder o enfoque pedagógico dentro do processo de ensino-aprendizagem? A partir disso, nos era necessária uma ferramenta que proporcionasse o trabalho com o letramento, oferecendo autonomia aos estudantes e que, ao mesmo tempo, propiciasse aos alunos a ludicidade para que pudessem contar a outros estudantes suas próprias narrativas. Daí, surge a implementação do Scratch dentro do projeto, como ferramenta a ser utilizada pelos alunos na contação, criação e reformulação das histórias trabalhadas.

A linguagem de programação Scratch é um projeto do grupo *Lifelong Kindergarten* no Media Lab do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*). Ele é disponibilizado gratuitamente pela web e permite a criação de jogos, animações e histórias interativas, além da possibilidade de compartilhar as criações com outras pessoas em uma comunidade online. Ao mesmo tempo em que permite ao aluno programar suas próprias histórias interativas, animações e jogos, o Scratch direciona-os a pensar criativamente, raciocinar sistematicamente e a trabalharem em grupo.

Com esta nova proposta, o projeto foi selecionado para o Desafio de Aprendizagem Criativa 2020, programa coordenado pelo MIT e financiado pela Fundação Lemann, cujo objetivo é acompanhar a execução da ação oferecendo suporte pedagógico por meio de capacitações e visitas a outros espaços e eventos de aprendizagem criativa, com o intuito de sistematizar e escalonar a ideia dentro da rede de ensino de origem.

---

<sup>2</sup> O desafio é organizado pelo instituto Alana e pode ser acessado em [www.criativosdaescola.com.br](http://www.criativosdaescola.com.br)

<sup>3</sup> A Conferência, promovida pelo Movimento Global Design for Change, foi realizada entre novembro e dezembro de 2019 em Roma, Itália.

### 3. O ensino envolvendo narrativas tradicionais

Para Cascudo (2006, p. 65), “o homem é a cidade em que nasceu, quem não tem debaixo dos pés da alma a areia da sua terra, não resiste aos atritos de sua viagem na vida, acaba incolor, inodoro e insípido, parecido com todos.” Baseados nessa concepção, acreditamos que as narrativas tradicionais <sup>4</sup>possuem uma função primordial no processo de construção identitária de um indivíduo junto a sua comunidade, pois carregam a vivência de um povo e suas experiências, muitas vezes escamoteadas por metáforas e por situações sensorialmente fantásticas, o que lhe resulta um caráter lúdico. Apesar de sua importância, a esse gênero discursivo tem sido reservado, tradicionalmente, pouca importância analítica nos espaços acadêmicos, talvez devido a sua origem popular, advinda de grupos historicamente desprestigiados. Em nossa prática, temos observado que sua circulação tem se limitado aos espaços escolares, porém condicionados a séries iniciais da alfabetização, e sua abordagem é tida como a de narrativas exóticas e distantes dos discentes, com apagamento dos sujeitos e sem contextualização histórica/cultural de suas origens.

Em nosso projeto, percebemos que além do desconhecimento de fatos históricos e culturais locais, pudemos constatar em diversas situações que mesmo após o contato com tais narrativas não havia por parte significativa dos alunos uma identificação direta entre “eles e as histórias”. Dessa forma, mesmo que as histórias passassem a ser conhecidas, um dos objetivos propostos não era alcançado: criar no aluno uma identificação com seu espaço de vivência a fim de lhe proporcionar um reconhecimento como indivíduo daquele lugar e, por assim, cidadão ativo e transformador,

A partir dessa concepção, acreditamos que não basta ao aluno manter contato com narrativas tradicionais por meio de textos escritos ou orais. É preciso que se obtenha como resultado dessa experiência uma considerável repercussão social na vida desse discente, de modo que se constate reconfigurações na vida do indivíduo por meio das práticas de letramento, dessa forma as práticas de leitura e escrita passam a ser vistas sob uma perspectiva de ação social (KLEIMAN, 2000). As demandas sociais geram necessidades de criação de novos textos, assim, tais práticas excedem o ambiente escolar bem como o movimento cíclico de aprender a escrever para escrever e de ler para ler. O movimento de leitura e escrita passa a ser visto como um instrumento para o exercício da cidadania, de

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, consideramos narrativas tradicionais as histórias reconhecidamente de origem popular que, mesmo hoje documentadas, tiveram sua gênese a partir da oralidade, dentre elas mitos, lendas e contos fantásticos.

ação social. Afinal, ler e escrever são ações que se dão em resposta a textos lidos, ouvidos, imaginados e vividos (KLEIMAN, 2000)

Outro fator que impulsiona e norteia este trabalho são as diretrizes educacionais do ensino em nosso país, elencadas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Dentre as competências orientadoras gerais da BNCC, julgamos que nosso trabalho possui potencial para atingir, pelo menos, as seguintes competências gerais:

- 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.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 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.
- 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. (BRASIL, 2017, p. 9).

Ademais, desde o início do projeto de letramento em 2018, constatamos que mesmo depois do contato com histórias eventualmente desconhecidas, os alunos tinham dificuldade em relacionar essas narrativas ao processo de formação cultural e identitário do lugar onde eles vivem. Entendemos que esse quadro evidencia um problema de letramento, considerando essa situação como um fenômeno social. Logo, acreditamos que o letramento deve propiciar ao entendimento dos processos dinâmicos da sociedade, mesmo que culturais e imateriais, e auxiliar nas correlações feitas pelos indivíduos ao longo do tempo.

Mais um motivo que julgamos justificar nosso trabalho é a possibilidade de oferecer uma ferramenta ainda pouco utilizada nos espaços formais de ensino em escolas públicas, o Scratch. Embora possa ser manipulado sob diversas perspectivas, geralmente vemos trabalhos que envolvem programação e abordagens ditas “mão na massa” relacionados a disciplinas da área de exatas, como matemática e robótica. Acreditamos que o Scratch pode proporcionar uma experiência otimizada e eficiente nas práticas de letramento e no ensino de disciplinas das Humanidades, enfatizando nesse processo as práticas sociais.

Nessa perspectiva, entendemos que um processo que envolva o protagonismo dos estudantes, o trabalho em pares, a paixão e a ludicidade (RESNICK, 2020) pode contribuir de maneira significativa para o ensino. Aliado a isso, a concepção da centralidade na

aprendizagem e a utilização das novas tecnologias (PAPERT, 2007) pode auxiliar na quebra do paradigma de maus resultados que obtemos em termos de níveis escolares e aperfeiçoar as práticas de letramento de nossos alunos.

#### 4. O letramento como prática social

Segundo Soares (2017, p. 83) “o letramento é hoje um dos grandes problemas na educação mundial, inclusive em países desenvolvidos”. Tal problemática tem origem na própria concepção do que seria letramento, considerando que há diferentes perspectivas sobre o tema.

Para termos de análise, assumimos uma concepção de letramento “com foco na ação social, que considera que a unidade básica de análise para entender o impacto da escrita na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento” (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 12). Nesse sentido, evento de letramento é entendido como:

(...) uma situação comunicativa única, realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel e etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subtendido. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 13).

Ancorados nessa abordagem, entendemos que a escola, como principal espaço responsável pelo letramento escolar, deve proporcionar ao aluno, em sua dimensão pessoal e social, atitudes de leitura que ultrapassem a mera decodificação, estendendo sua capacidade à interpretação textual e à ação em sua comunidade.

Além da habilidade de leitura nessa perspectiva, acreditamos ser a escola a responsável por garantir o uso da escrita, como tecnologia, de maneira que forneça ao aluno a competência de unir unidades de sons a símbolos escritos, mas também a capacidade de expor ideias e organizar pensamentos em língua escrita em diferentes modalidades textuais.

Posto isso, sabemos que nossos resultados educacionais têm ficado longe do alcance desses objetivos, vide os números decorrentes de pesquisas e avaliações publicados periodicamente (BRASIL, 2019). Observamos esse paradigma também em nosso cotidiano, centrando-nos em termos de delimitação, nas situações de interação que envolvem as narrativas tradicionais.

Entendemos que narrativas como lendas, mitos e contos fantásticos se configuram como gêneros discursivos que, além de possuírem características comuns quanto à estrutura, carregam em si uma função específica:

Através do processo de contar e ler, ouvir as narrativas possibilita as gerações mais jovens à compreensão do tempo primordial e trazem para si como realidades, fazendo viver, na imaginação, os acontecimentos que lhe foram narrados. Isso contribui para a formação da identidade do homem como e onde ele vive, claro que isso só é possível com a aceitação e identificação desse homem com todos esses valores transmitidos e com o lugar onde vive. (OLIVEIRA; LIMA, 2006, p. 5).

Partindo, então, da concepção de que as narrativas tradicionais carregam intrinsecamente as experiências de uma comunidade, devemos estabelecer a relação do mito<sup>5</sup> com a identidade. Podemos considerar que os mitos estão inseridos na cultura de uma comunidade, por sua vez, é por meio da cultura que se estabelece a relação entre mito e identidade. “Afirma-se cada vez mais a consciência de que se trata de uma dimensão configurada do humano em níveis profundos, no nível pessoal e coletivo” (CANDAU, 2002, p. 2). Assim sendo, entendemos que o sentimento de despertamento e de não identificação com a própria comunidade pode advir, também, de um problema de letramento.

No caso específico deste trabalho, dados gerados por nós sugerem que essa lacuna identitária não ocorre, apenas, pela falta de contato com essas narrativas, conforme análise do Quadro 1:

Quadro 1 – pergunta 1

<b>Você já ouviu falar em algum mito, lenda ou história fantástica da sua cidade?</b>	
Sim	12%
Não	30%
Parcialmente	58%

Fonte: Questionário aplicado neste projeto

A tabela evidencia que mais da metade do grupo da amostragem já ouviu, parcialmente, sobre alguma história ou mito local. Entretanto, ponto a se destacar é o de que quase o mesmo número percentual de entrevistados não conseguiu discorrer sobre essas histórias, conforme o Quadro 2:

---

<sup>5</sup> Nessa acepção, o termo “mito” não se refere à categorização do gênero discursivo homônimo, mas à prática social de tentar transmitir conhecimento e explicar o mundo, presente em narrativas tradicionais em geral.



Quadro 2 – Pergunta 2

Você poderia nos contar sobre o que acontece nessa história?	
Sim	24%
Não	56%
Parcialmente	20%

Fonte: Questionário aplicado neste projeto

Esses dados apontam para, pelo menos, duas situações problemáticas: primeiro, os estudantes não têm tido acesso pleno a esse arcabouço histórico/literário; segundo, mesmo com acesso a textos, escritos ou orais, dessa natureza, eles não conseguem relacioná-los a sua vida, personalizá-los e não os ressignificam para si, transformando o momento de leitura em um período obsoleto e sem significado para suas vidas. Este projeto intenciona agir sobre este último problema.

Considerando a problemática posta, julgamos que o ensino comumente adotado no caso em tela não tem dado conta do processo de aperfeiçoamento de práticas de letramento dos estudantes nessas situações comunicativas. Logo, se faz necessário buscarmos e construirmos novas alternativas para mitigar as lacunas desse cenário.

Para Papert (2007) o método mais eficaz de ensino é aquele que permite ao aprendiz construir sua própria estrutura de respostas, sendo assim, quando o aluno constrói, participa ativamente e problematiza a questão tem mais propriedades sobre o assunto. Nesse contexto, pensamos que o Scratch, como meio de se efetivar o letramento, poderia proporcionar uma experiência de ressignificação das histórias locais. A partir do momento em que o aluno passa de ouvinte para coautor e ator dessas narrativas por meio da releitura digital, novas propostas de resolução, desfechos inéditos e correlações com narrativas modernas poderão surgir, bem como a problematização, retextualização e reconstrução das já existentes.

## 5. Fundamentação teórica

Como perspectiva teórica, nossa discussão encontra embasamento nas noções de Letramento (KLEIMAN, 1995) e (OLIVEIRA, 2010) e projetos de letramento (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014). Como perspectiva pedagógica, recorremos a Papert (2007) e Resnick (2020)

Segundo Kleiman (1995, p. 35), pode-se definir letramento como um “conjunto de práticas sociais que se usam da escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nesse sentido, entendemos

letramento como prática social, mediada pela escrita em quaisquer de suas modalidades, que visa agir socialmente.

“O letramento é interdependente da realidade social, vai além de dicotomias e generalizações, leva em consideração todos os circuitos sociais existentes e não apenas os consagrados” (OLIVEIRA; SOUZA, 2017, p. 141). É impossível desassociar o letramento dos contextos que permeiam as situações em que se manifestam os eventos de leitura e escrita. Esses elementos, como o contexto sócio-histórico e ideológico, são essenciais na interpretação das interações entre indivíduos. O letramento é uma habilidade utilizada com fim proativo na vida das pessoas e, sendo assim, modifica suas próprias existências. Nessa perspectiva, as situações que envolvem eventos ou práticas de letramento são ações sempre situadas envoltas a contextos sociais específicos, o que nos permite relacioná-las aos postulados de Bakhtin (1988) que adota a perspectiva da enunciação, ou seja, ressalta a natureza social da situação de produção.

Retomamos, assim, a ideia de evento de letramento para diferenciá-la das práticas de letramento:

Um evento de letramento é qualquer ocasião em que uma peça de escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. Os eventos são episódios observáveis que surgem de práticas e são moldados por elas. A noção de eventos enfatiza a natureza situada do letramento, que sempre existe em um contexto social. Já as práticas de letramento têm sentido mais amplo que os eventos de letramento, englobando-os. Barton e Hamilton descrevem as práticas de letramento como "as formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita que as pessoas aproveitam em suas vidas. (OLIVEIRA; SOUZA, 2017, p. 141).

As práticas de letramento estão relacionadas diretamente com a forma que as pessoas acessam as situações que envolvem o contato textual e como a processam sistematicamente. A partir dessas ideias, um projeto de letramento pode ser considerado uma estratégia de ensino na qual se considera o uso da leitura e escrita de texto como uma ferramenta para a resolução de problemas que surgem nas práticas sociais:

Nos PL, os modelos e programas de ensino prontos dão lugar à análise da totalidade dos fenômenos sociais, para que, frente a esse conhecimento, os indivíduos possam entendê-los e posicionar-se frente às questões que pautam o mundo, em vez de somente reproduzi-las. É, portanto, uma alternativa pedagógica que se baseia numa educação social, democrática e coletivista, que desacredita o individualismo e os relacionamentos sociais alienantes. (OLIVEIRA; SOUZA, 2017, p. 142).

Nessa perspectiva, os projetos de letramento priorizam à análise do contexto em que os alunos estão inseridos, instigando-os à reflexão ante a uma situação real de

comunicação na qual uma ação, mediada pela leitura e escrita, precisa ser tomada. Tal processo ocorre de maneira colaborativa e coletiva, ultrapassando eventuais fins pedagógicos que se limitem à sala de aula, transformando os resultados em ações sociais.

Considerando a natureza de nosso trabalho e o método de abordagem, é necessário que discorramos sobre um tipo específico de letramento, o denominado letramento digital. “A popularização dos artefatos tecnológicos nas últimas décadas propiciou o surgimento de novos gêneros textuais, exigindo de nós novos modelos de análises dos fenômenos referentes à linguagem” (BAGNO; GAGNÉ; STUBBS, 2002, p. 52). Para Coscarelli e Ribeiro (2017, p. 9), “Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital, tanto para ler quanto para escrever”.

Vivemos na era da informação e, por isso, é necessário que aprendamos a conviver com o excesso de dados que nos chegam a todo instante. Essa diversificação também é refletida nas necessidades de letramento dos indivíduos, ou seja, novas práticas e contextos surgem e propiciam que as ferramentas de leitura e escrita sejam utilizadas, uma vez que o leitor emerge como um hiperleitor, colocando-se diante de múltiplas possibilidades de interação social. Essa possibilidade de diversidade em suportes e formatos se configura como um mecanismo de atratividade para o leitor. O fluxo de informações e a possibilidade de construção de textos híbridos e multimodais mais do que uma característica é uma necessidade de nosso tempo. Dito isso, cabe à escola como espaço formal de ensino, oportunizar, orientar e mediar as ações dos alunos em situações que ocorrem nesse contexto. “A escola, ao repensar o ensino e a possibilidade de empregar esta nova tecnologia nas salas de aula ou como sala de aula, de forma cuidadosamente tecida, empresta conceitos da sociedade do impresso e repensa impactos da escrita em meio digital” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017, p. 9)

Dessa forma, acreditamos que pensar sobre práticas de letramento dos alunos a partir de um contexto tecnológico-computacional é uma possibilidade, mas antes, um desafio. Afinal de contas, devido aos problemas estruturais inerentes ao sistema educacional público brasileiro e da escassa formação docente que temos na área, achamos de primeira relevância a adoção de uma perspectiva pedagógica que se alinhe aos princípios linguísticos veiculados pelos estudos do letramento. Assim, recorremos ao Construcionismo de Papert (2007).

A proposta construcionista está relacionada ao “aprender-fazendo” (*learning-by-making*). Para entender essa ideia, é preciso refletir sobre a relação ensino-aprendizagem. Seymour Papert indica que a palavra didática se refere à arte de ensinar, e questiona a

ausência, em inglês, francês e português, de uma palavra equivalente que se refira à arte de aprender (PAPERT, 2007). Essa indagação representa o foco de Papert, que é a aprendizagem. Ao enfatizá-la em detrimento do ensino, busca repensar o papel do aluno nesse processo, indicando-lhe como protagonista. Ao professor, caberá a busca de como auxiliá-lo nesse projeto.

Conquanto a tecnologia tenha um papel importante na concretização das ideias de Papert, seu interesse estava no processo cognitivo que conduziria as relações de aprendizado. Segundo Papert (2007, p. 9), “embora a tecnologia tenha um papel essencial na realização da minha visão do futuro da educação, meu foco central não está na máquina, mas na mente e, particularmente, sobre a forma em que movimentos intelectuais e culturas definem-se e crescem”.

Professor do MIT e orientado por Piaget, Papert motivou-se a buscar, nas teorias a respeito do cognitivismo e epistemologia genética, modelos de construção intelectual. Entretanto, segundo o próprio Papert, suas leituras sobre as teorias piagetianas foram pouco conservadoras. Para ele, os indivíduos são construtores de suas próprias estruturas intelectuais (PAPERT, 2007) interpretação que é compartilhada por outros estudiosos, como Kafai e Resnick (1996). Papert compara a criança a um construtor e, assim como os demais construtores, necessita de materiais para concretização de suas ideias. Daí resulta sua maior diferença em relação às ideias de Piaget, pois Papert considera o contexto cultural como matéria-prima desses materiais.

Outros aspectos essenciais para a teoria construcionista de Papert são o envolvimento, o sentimento e o engajamento dos alunos:

Construcionismo é ao mesmo tempo uma teoria de aprendizagem e de uma estratégia para a educação. Baseia-se nas teorias "construtivistas" de Jean Piaget, afirmando que o conhecimento não é simplesmente transmitido do professor para o aluno, mas ativamente construído pela mente do aluno. [...] Além disso, o construcionismo sugere que os alunos são particularmente propensos a criar novas ideias quando estão empenhados ativamente em fazer algum tipo de artefato externo, seja ele um robô, um poema, um castelo de areia, ou um programa de computador que podem refletir em cima e compartilhar com os outros. Assim, o construcionismo envolve dois tipos entrelaçados de construção: a construção do conhecimento no contexto da construção de artefatos pessoalmente significativos. (KAFAI; RESNICK, 1996, p. 20).

Nesse sentido, para Marinho e Struchiner (2013, p. 6) “os computadores eram vistos por Papert, como veículos para conduzir sementes culturais cujos produtos intelectuais não necessitariam mais de suporte tecnológico assim que tivessem feito ‘raízes’ nas mentes em construção”. Esse método englobaria dois processos que estariam interligados, o primeiro

interno e ativo, no qual os alunos constroem conhecimentos a partir de suas experiências com o mundo; o segundo é externo, partindo do princípio de que os alunos aprendem melhor fazendo artefatos que podem ser compartilhados com os outros (KAFAI; RESNICK, 1996). Esses artefatos construídos pelos estudantes podem ser pinturas, jogos, animações, programas de computador e narrativas digitais dentre tantas outras possibilidades. Para Papert (2017) Instrucionismo é alguém nos dizer o que ele pensa sobre o que queremos saber. Construcionismo é aprender a fazer algo: programas de computador, pinturas, poemas são exemplos. E o que aprendemos no processo de construção tem raízes mais profundas no subsolo da mente do que qualquer coisa que alguém possa nos contar.

## 6. Relato da experiência

A execução da etapa envolvendo o Scratch em nosso projeto de letramento encontrou seu primeiro obstáculo no conturbado contexto global de novembro de 2020: a pandemia provocada pelo novo Coronavírus. À época, enfrentávamos um descontrole da doença e, por isso, as aulas presenciais no país estavam suspensas. Sendo assim, nosso projeto que se construiu a partir da concepção de ações presenciais teve que ser adaptado e sua execução passou a ser realizada de maneira remota. Para isso, utilizamos a ferramenta Google Meet, fornecida pela empresa de maneira gratuita. Assim, dividimos as ações em três momentos temáticos: rodas de leitura, oficina de Scratch e produções dos alunos.

### 6.1. Rodas de leitura

As rodas de leitura foram pensadas de maneira que se configurassem como um momento lúdico, de conhecimento e descoberta para os participantes. Para isso, foram reservados quatro encontros de 60h. Separamos previamente contos, mitos e histórias locais para leitura, mas também solicitamos que os alunos pudessem pesquisar e levar à roda narrativas locais que lhe tivessem chamado à atenção. Sendo assim, esses dois momentos foram conduzidos pelos alunos, nos quais eles escolhiam o que desejam ouvir e depois discutiam a respeito das histórias, partindo de algumas questões norteadoras, a saber: a história agrega algum valor a sua vida? Em que dimensão ela é singular? De alguma maneira ela lhe representa? Ela representa ou ajuda a entender o lugar em que vivemos? Você se vê, de alguma maneira, representado por esses personagens?

Foram quatro momentos de reflexões e descobertas, cabendo a nós, o papel de mediar e organizar as discussões propostas. No total, conversamos sobre oito tópicos nas quatro rodas de conversas entre manifestações culturais, mitos, lendas e representações artísticas.

## 6.2. Oficinas de Scratch

Para as oficinas de Scratch, reservamos dez encontros de 60h, de acordo com as aulas que tínhamos disponíveis na escola, o que demandou duas semanas. Com o intuito de manter o dinamismo e, ao mesmo tempo, demonstrar na prática as diversas possibilidades que o Scratch oferece na criação de animações, histórias e jogos, fundamentamos as oficinas no modelo do desafio Getting Unstuck<sup>6</sup>. Dessa maneira, a cada dia tínhamos um projeto a ser pensado e realizado a partir do uso de uma ferramenta/possibilidade, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Visão das atividades propostas

Desafios de criação propostos	
Dia 1	Crie um projeto em que o usuário tenha uma surpresa toda vez que clicar na tela
Dia 2	Crie um projeto em que um usuário pode controlar um personagem usando o teclado
Dia 3	Crie um projeto onde dois personagens estão fazendo algo diferente ao mesmo tempo
Dia 4	Crie um projeto que use os blocos de transmissão: “when I receive message1”; “broadcast message1”; broadcast message1 and wait”
Dia 5	Crie um projeto que use os blocos de cores que se tocam na categoria “Detecção”
Dia 6	Crie um projeto que use o bloco aleatório.
Dia 7	Crie um projeto que use os blocos “perguntar e esperar” e “responder” na categoria Detecção.
Dia 8	Crie um projeto que usa uma variável para decidir quando algo acontece.
Dia 9	Crie um projeto que faça algo interessante com uma lista.
Dia 10	Crie um projeto que usa um bloco Scratch sobre o qual deseja aprender mais.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor

<sup>6</sup> Getting Unstuck é um desafio online de 10 dias com pequenos prompts de programação no Scratch. Ele é organizado anualmente pela doutoranda Paulina Haduong e pela docente Karen Brennan na Harvard Graduate School of Education . O objetivo é projetar experiências de aprendizagem e ajudar as pessoas a desenvolver sua confiança criativa em computação.

### 6.3. Produções

Na terceira etapa, propusemos aos alunos que pudessem, livremente, criar/recriar produções inspiradas nas narrativas vivenciadas no 1º momento, agora, por meio do Scratch. O objetivo dessa etapa era observar de que maneira as histórias transpostas em uma nova linguagem poderiam repercutir na imagem que os discentes tinham a respeito de suas histórias.

## 7. Discussão das etapas do relato

Considerando o escopo deste artigo e a limitação inerente ao tipo de veiculação, optamos pela discussão focada no terceiro momento, as produções dos alunos, embora reconheçamos que por se tratar de um processo e não de um produto, as três fases mencionadas estão imbricadas e, por isso, são conceitualmente indissociáveis. Para isso, selecionamos, entre os dez trabalhos em curso, três para breves apontamentos. Entendemos que os projetos selecionados nos apontam traços de que o uso do Scratch poderia ter provocado uma repercussão positiva no letramento identitário e de pertencimento por parte dos alunos. Sendo assim, vejamos algumas implicações pedagógicas da interação entre as práticas discursivas trabalhadas por meio das oficinas e como, ao nosso ver, a inserção do Scratch como ferramenta pedagógica no trabalho com narrativas tradicionais contribuiu para o processo de ensino e aprendizagem.

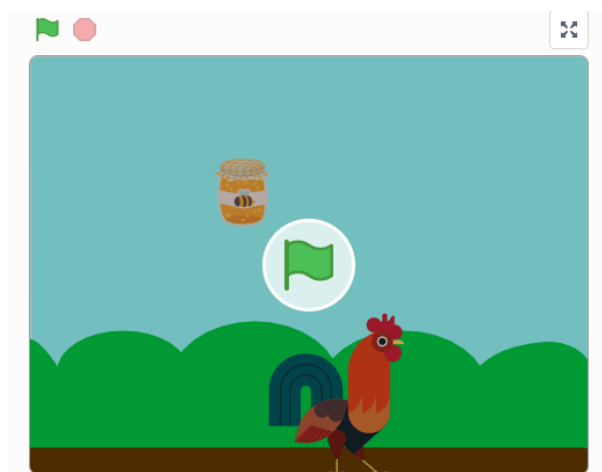
O primeiro aspecto que nos chamou à atenção foi a socialização e difusão das histórias trabalhadas por meio da comunidade Scratch. Anteriormente, já havíamos apontado o desconhecimento e desinteresse dos alunos pelas histórias locais como um problema identificado. A comunidade Scratch permitiu que durante o processo de construção de suas próprias histórias e releituras, os alunos pudessem conversar, aprofundar e, conseqüentemente, refletir acerca das narrativas trabalhadas na primeira oficina. Entendemos que um discurso e sua eventual materialização em texto é resultado de um acúmulo de vozes (Bakhtin, 1988) em outras palavras, o que construímos conceitualmente é o resultado de nossas experiências. Dessa forma, ao compartilharem e refletirem sobre suas próprias histórias em uma comunidade de aprendizagem (OLIVEIRA; SANTOS; TINOCO, 2014) os alunos passam de seres passivos a agentes de suas próprias jornadas, porque passam a ter a possibilidade de se identificarem coletivamente e, dessa forma, criarem um *ethos* comunitário no que diz respeito às suas tradições representadas pelas manifestações culturais. O fato de os participantes compartilharem seus projetos em um estúdio em comum e se utilizarem dos mecanismos de comunicação como os

comentários, oportunizou o intercâmbio entre os participantes, bem como os instigou a visitar e a conhecer outros trabalhos fora do contexto do projeto.

Outra característica presente nas produções foi a personificação dos personagens históricos em super-heróis modernos. Entre as dez produções em processo<sup>7</sup>, em quatro os personagens possuíam, em alguma medida, traços que remetessem a personagens ficcionais modernos: super velocidade; poderes de transformação, força sobrenatural, uso de capa e habilidade de voo. Esse resultado pode sugerir uma atitude valorativa do aluno para com as histórias locais, considerando o reconhecimento que esses personagens fictícios e, em sua maioria não locais, possuem entre o público infantil e adolescente. Dessa maneira, uma história dita folclórica e, por isso, reputada erroneamente como exótica, ganha ressignificação e adquire novo status no imaginário e vivência dos participantes.

Vejamos como exemplo, o game intitulado Galo force, indicado na Figura 2:

Figura 2 – Projeto Galo Force



Fonte – Estúdio Missão galo no Scratch<sup>8</sup>

Em Galo Force, o galinho de Dona Neném, personagem da cultura local, deverá enfrentar desafios até sua chegada no mercado municipal, onde, finalmente, conseguirá salvar a cultura da cidade. É interessante perceber que o personagem é caracterizado como um “salvador”, o que denota uma percepção positiva a respeito de seu legado. Além disso, ao enfrentar desafios para chegar ao ponto final de sua missão, o projeto, organicamente, explicita a luta para se manter viva a história e cultura locais, representadas por seu símbolo

---

<sup>7</sup> Os alunos continuam trabalhando em seus projetos autonomamente

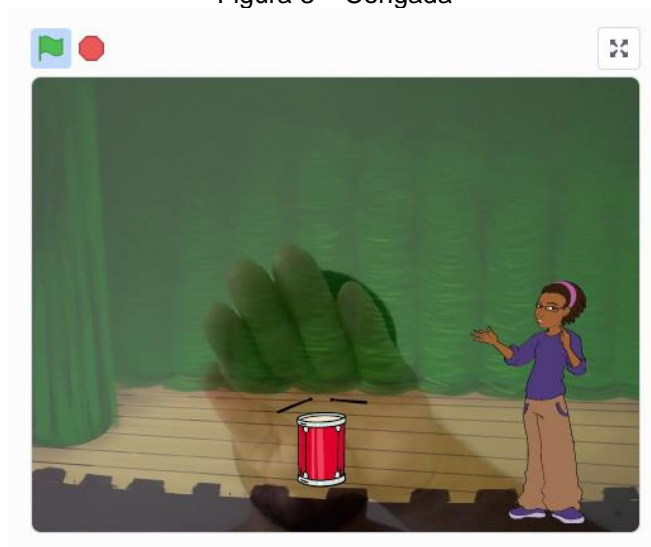
<sup>8</sup> Disponível em: <https://scratch.mit.edu/studios/29277738/>. Acesso em 24 jan. 2021



maior, o galo, e o Mercado Municipal de Artesanato, simbolicamente seu lugar de salvaguarda.

O segundo trabalhado a ser observado, Figura 3, é intitulado “Congada”, que é uma dança típica da cidade. Nessa animação, a partir da trilha de uma congada a ser tocada, há um diálogo entre dois personagens no qual o primeiro, que nunca ouviu sobre a dança, passa a ouvir e a ler sobre a história e as regras dela: o legado africano, o compasso, o símbolo de resistência de povos oprimidos. Ao fim dessa conversa, é posto um desafio: marcar o ritmo da congada utilizando a ferramenta sensor de vídeo.

Figura 3 – Congada



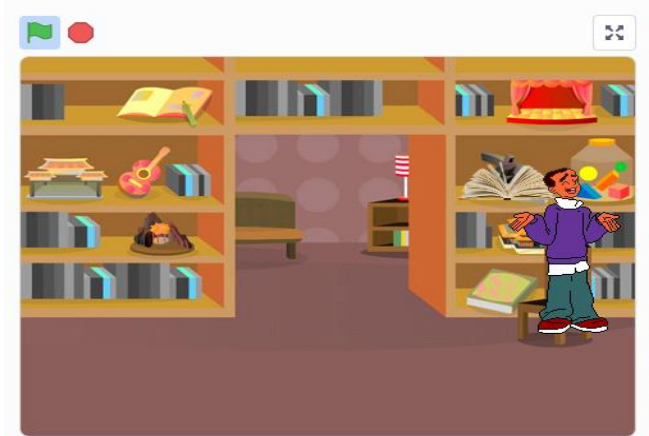
Fonte – Estúdio Missão galo no Scratch<sup>9</sup>

Esse projeto pode propiciar a reflexão a respeito da formação histórica da própria comunidade, do colonialismo português e do legado de resistência africana por meio de uma manifestação cultural. Mais do que isso, ao utilizar a trilha de uma congada verdadeira, o projeto faz se conhecer na prática esse artefato imaterial. Por fim, vale salientar que a interação criada entre usuário e jogo por meio do sensor de vídeo foi de autoria dos próprios alunos, uma vez que essa ferramenta não foi objeto de prática durante as oficinas de Scratch. Isso demonstra o protagonismo e autonomia que os alunos podem assumir a partir de um projeto (RESNICK, 2020), com trabalho em grupo, fazendo algo que gostam e, claro, divertindo-se.

<sup>9</sup> Disponível em: . Acesso em 24 jan. 2021

A terceira produção, Figura 4, denominada “Desafio da cultura” traz uma espécie de quiz. Nele, o personagem ao escolher um livro da estante, lê um trecho referente a uma história/elemento cultural local. O usuário deve tentar acertar o referente daquele trecho.

Figura 4 – Desafio da cultura



Fonte – Estúdio Missão galo no Scratch <sup>10</sup>

A dinâmica de conhecer as histórias a partir da contação do próprio texto, e não de uma resenha, propicia aos usuários uma apreensão mais profunda deles. Além disso, a possibilidade do erro faz com que o processo torne o objeto de aprendizado perene na mente dos alunos. Ademais, há a possibilidade de correlações entre as diversas manifestações artísticas e culturais, fazendo com que o usuário possa refletir e personalizar aquilo que ouve e lê às suas práticas sociais.

## 8. Considerações finais

É sabido que todo discurso pressupõe as condições de sua produção (BAKHTIN, 1988) Ampliando e explorando todos os sentidos que o termo “produção” possa assumir, podemos afirmar que falar consistentemente sobre qualquer enunciado é considerar todo o processo de produção e recepção, incluído aspectos discursivos e ideológicos. Logo, podemos concluir que a visão de determinado sujeito sobre as coisas no mundo, sobre o outro e sobre si mesmo é formada pela sua individualidade dentro de um contexto específico, quase sempre imposto.

Nesse sentido, o uso do Scratch neste projeto de letramento trouxe à superfície a possibilidade de resgate de histórias por vezes preteridas pelo ensino formal e, talvez por

<sup>10</sup> Disponível em: <https://scratch.mit.edu/studios/29277738/>. Acesso em 24 jan. 2021

isso, desvalorizadas no contexto adolescente/juvenil. Mais do que isso, a oportunidade de se trabalhar com uma linguagem que organicamente se funde ao jovem, por ser dinâmica, oferecer várias possibilidades de construção, ser didática e visualmente lhe atrair, fez com que o resgate dessas narrativas resultasse em uma releitura (re)significativa. Os alunos puderam perceber que as históricas locais e, conseqüentemente, suas próprias histórias, poderiam ser reconstruídas sem o traço do exótico ou da literatura menor, como comumente são categorizadas. Ao contrário, as identidades expostas pelas produções discentes se mostraram com características de superioridade, heroísmo, bravura e inteligência.

De certa maneira, os alunos constataram o preceito bakhtiniano: o discurso pressupõe as condições de sua produção. E ao confrontarem o processo de formação histórico-social que desenhou suas localidades, puderam evidenciar que a classificação de cultura menor ou histórias apenas para crianças, certamente fora definida por indivíduos que não faziam parte daquela cultura. O Scratch funcionou como um instrumento de linguagem que ativou essa percepção, considerando as releituras produzidas.

Destaca-se ainda o engajamento dos alunos no trabalho com Scratch. Respaldados nas etapas anteriores do projeto de letramento, os alunos se utilizaram dessa linguagem para insurgirem com produções audaciosas em detrimento do status quo vigente: quem disse que uma dança de escravos não pode virar jogo? Por que o galo de Dona Neném, arte de minha terra, não pode representar a bravura do meu lugar? Acreditamos que tais posturas demonstram uma repercussão na vida social desses alunos e julgamos que suas capacidades de agir na sociedade, especificamente em práticas letradas, foram redimensionadas em certa medida.

Além disso, o projeto demonstrou a viabilidade do trabalho relacionando Scratch e narrativas, o que amplia o arcabouço de possibilidades didático-pedagógica no trabalho com letramento de qualquer natureza, ampliando a ideia, muitas vezes difundida, de que tal tipologia textual seria reservada apenas a crianças de séries iniciais.

Por isso, sugerimos que a utilização do Scratch em um projeto de letramento que vise a valorização identitária e de pertencimento local e a conseqüente construção de textos multimodais pode ser uma ferramenta importante na ressignificação desses conceitos para alunos de ensino fundamental e médio. Acreditamos que essa tese, bem como outros elementos conceituais que envolvem o Scratch nesse processo, como elementos semióticos, cognitivos e discursivos ainda podem e devem ser focalizados em estudos específicos e aprofundados. Com isso, esperamos que este artigo possa contribuir minimamente a uma prática docente que se caracterize como relevante (RESNICK, 2020), inspiradora e mão na massa.

## 9. Referências

BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_saeb\\_2019.zip](https://download.inep.gov.br/microdados/microdados_saeb_2019.zip). Acesso em: 1 out. 2020.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura: questões e propostas**. 2. Ed. Petrópolis. RJ. Vozes. 2002.

CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

KAFAI, Y. B.; RESNICK, M. (Ed.). **Constructionism in Practice: Designing, Thinking, and Learning in A Digital World**. 1. ed. Londres: Routledge, 1996.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 7-11.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Ressignificações do Letramento**. 1. ed. Campinas: Mercado da Letras, 2016.

MARINHO, F. C. V.; STRUCHINER, M. Estudantes do ensino básico como desenvolvedores de jogos digitais. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica, Iberoamericana**, v. 4, n. 3, p. 1-25, 2013.

OLIVEIRA, M. do S. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, I. B. A.; TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M. S.; SOUZA, A. G. Os projetos de letramento como instrumentos de ressignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **Revista do Gelne**, Natal, v.19.n especial, 2017.

OLIVEIRA, S. M.; LIMA, A. S. de. O mito na formação da identidade. **Revista Dialógica**, Manaus, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2006.

RESNICK, M. **Jardim de Infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. 1. ed. São Paulo: Penso, 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPERT, S. **Construcionismo**. [S. l.: s. n], 2017. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Luemy Ávila. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5V8LFKhjtl>. Acesso em: 23 ago. 2019.