

Afonso Vieira Lino Filho
Gildênia Moura de Araújo Almeida
Jaiane Ramos Barbosa
Luiza Lúlia Feitosa Simões
(Organizadores)

Práticas Reflexivas do Processo de Alfabetização e Multiletramentos

REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

**Afonso Vieira Lino Filho
Gildênia Moura de Araújo Almeida
Jaiane Ramos Barbosa
Luiza Lúlia Feitosa Simões**
(Organizadores)

Práticas Reflexivas do Processo de Alfabetização e Multiletramentos

1ª Edição | Fortaleza - CE | 2022

Ed
UECE



Práticas Reflexivas do Processo de Alfabetização e Multiletramentos

© 2022 *Copyright by* Afonso Vieira Lino Filho, Gildênia Moura de Araújo Almeida, Jaiane Ramos Barbosa e Luiza Lúlia Feitosa Simões

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

Coordenação Editorial

Cleudene de Oliveira Aragão

Diagramação e capa

Narcélio Lopes

Revisão de Texto

Adalucami Menezes Pereira

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

Práticas reflexivas do processo de alfabetização e multiletramentos [livro eletrônico] / organização Afonso Vieira Lino Filho... [et al.]. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2022.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Gildênia Moura de Araújo Almeida, Jaiane Ramos Barbosa, Luiza Lúlia Feitosa Simões.

Bibliografia.
ISBN 978-85-7826-847-3

1. Alfabetização 2. Aprendizagem 3. Letramento
4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica
6. Professores - Formação I. Lino Filho, Afonso Vieira. II. Almeida, Gildênia Moura de Araújo. III. Barbosa, Jaiane Ramos. IV. Simões, Luiza Lúlia Feitosa.

22-121349

CDD-372

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização e multiletramentos : Educação 372

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

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

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

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

Editora filiada à



PREFÁCIO

O livro *Práticas Reflexivas do Processo de Alfabetização e Multiletramentos* é resultado do esforço de alunos e professores da turma de especialização em Alfabetização e Multiletramentos, curso ofertado pela Universidade Aberta do Brasil, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), no polo de Maracanaú. Ele representa uma contribuição a um tema da política educacional que, há muitos anos, vem desafiando os educadores, seja pela sua complexidade ou pelas questões de natureza teórica, procedimental e até mesmo ideológica.

A decisão sobre a oferta do curso nasce em decorrência de articulações e demandas com a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, que procura a universidade em busca de subsídios e orientações para a melhoria da formação de professores alfabetizadores. A ideia é abraçada pelos professores do curso de Letras da UECE, que conseguem estruturar um projeto para submissão à chamada da UAB/CAPES, objetivando propostas de novos cursos, e tem sua aprovação reconhecida. Esse movimento é muito importante, porque marca um compromisso institucional da UECE com a educação básica e os problemas que a angustiam.

Não é de hoje que no estado do Ceará existe um forte movimento em torno de processos de alfabetização de crianças na idade escolar. O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) teve início em 2007, e a ele se associam mecanismos de responsabilização fortes, como premiação e bônus para escala, além de alterações na cota-parte do ICMS dos municípios vinculadas ao desempenho dos alunos, em avaliações de larga escola e medidas pela proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, a corrida por resultados começa nos anos iniciais do ensino fundamental, e o protagonismo dos professores alfabetizadores assume a dianteira.

Essa experiência tem dado destaque ao Ceará no *ranking* dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a ponto de servir como referência para elaboração de uma política nacional – Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), em 2012.

O fato do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 estabelecer na meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” demonstra o quanto o país, por meio das suas escolas, precisa envidar esforços para atingir as condições mínimas necessárias para a cidadania do século XXI.

Mas quando se fala em *alfabetizar*, atualmente, tal propósito não se restringe mais ao domínio de habilidades básicas de ler, escrever e contar, nem a preocupação é restrita às crianças. O conceito de alfabetização muda e, por isso, tem tanto sentido falar de multiletramentos. A alfabetização funcional é outro conceito polissêmico que emerge no fim do século XX e para o qual ainda não há uma definição consensuada; no entanto, concorda-se que ela ocorre ao longo da vida, sendo, portanto, inacabada e mutante. Estudos e pesquisas sobre esse quadro conceitual que envolve alfabetização, multiletramentos, alfabetização funcional são sempre necessários e importantes para os educadores.

Este livro adentra a discussão e mostra o quanto o campo de pesquisa nessa área é fértil. As contribuições advindas dos estudos científicos apresentados podem vir a ajudar gestores e professores no conhecimento sobre o tema, bem como orientar decisores de políticas sobre iniciativas e estratégias passíveis de serem implementadas nas redes de ensino para melhorar os processos de alfabetização.

Eloisa M. Vidal
Fortaleza, julho de 2021

APRESENTAÇÃO

O primeiro curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramento da Universidade Estadual do Ceará, em parceria com a UAB – Universidade Aberta do Brasil – Polo Maracanaú, teve início em 2018 e término em 2019. Os estudantes da especialização juntamente com a coordenação do polo tiveram a ideia de publicar suas experiências e trabalhos em livro, por meio de artigos, e, assim, foi construída esta obra acadêmica, como recorte de seus trabalhos de conclusão de curso.

Este livro reúne contribuições de vários profissionais do Polo UAB Maracanaú, da UECE, dos professores, orientadores e, principalmente, dos alunos da primeira turma de Especialização em Alfabetização e Multiletramento. A obra é constituída de nove artigos, que se interligam com relatos de experiências, fundamentação teórica e a prática pedagógica.

O primeiro artigo é *A Especialização em Alfabetização e Multiletramentos sob Múltiplos Olhares: um relato de experiência*. José Elderson de Souza-Santos, Ciciliane de Castro Bezerra, Gildênia Moura de Araújo Almeida e Lucineudo Machado Irineu relatam as experiências no curso, com a ótica de discentes, tutoria e coordenação. Os autores registraram distintas perspectivas sobre a inserção sócio-histórica do curso, como também as realizações proporcionadas por ele e ao longo dele. Também são destacados os esforços para a concretização do curso, bem como as dificuldades enfrentadas e as conquistas dele advindas.

No segundo artigo, *Letramento(s), Múltiplos Letramentos e Multiletramentos*, os autores Assuério Marcos Alves e Débora Liberato Arruda Hissa trazem para o centro da discussão ter-

mos como: novos estudos de letramento, letramento autônomo, letramento ideológico, múltiplos letramentos, letramentos múltiplos, multiletramentos e novos letramentos.

Posteriormente, no terceiro capítulo, há o artigo *A Identificação e Análise do Uso dos Multiletramentos no Projeto Escolar: Brigadas contra as Arboviroses*, da autoria de Cleudson Silva Santos, Rosana Cátia Barbosa Terceiro, Rosélia de Sousa Alves e Moésio Passos Marreiro Júnior. O objetivo do texto é analisar como foi desenvolvida a Pedagogia dos Multiletramentos no projeto escolar: Brigadas contra as Arboviroses, realizado pelos alunos do ensino fundamental I, da Escola Municipal Alaíde Augusto de Oliveira, em Fortaleza.

Seguindo a sequência, o quarto capítulo apresenta o texto *O Uso de Aplicativos Educacionais como Ferramentas Pedagógicas de Letramento Digital de Crianças*, em que o autor, Francisco Bruno Rodrigues Silveira, realiza uma investigação sobre o uso de ferramentas tecnológicas como mediadoras das práticas pedagógicas que têm a gamificação, abordando ainda como o uso da utilização de jogos e aplicativos em diferentes contextos pode representar uma nova possibilidade no processo de letramento digital de crianças.

O quinto artigo, intitulado *Reflexões das Práticas Docentes no Processo de Alfabetização*, cujos autores são Flavianne Barreto Santos Vieira e Afonso Vieira Lino Filho, analisa os saberes na formação docente e sua aplicação nas turmas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental, na Escola Jornalista Demócrito Dummar, instituição educacional da rede municipal de Fortaleza. São abordados os desafios do ensino da leitura e escrita em sala de aula, enfatizando o letramento e a alfabetização, que são processos distintos, mas que se complementam, pois antes de aprender a escrever, é necessário aprender a ler.

Temos de Francisca Maraline da Silva Rocha o sexto artigo, *Pedagogia dos Multiletramentos: estudo de caso na Emef Rodrigo de Argolo Caracas, Guaramiranga – Ce*. A autora pretende identificar eventuais métodos usados para alfabetização e letramento nas turmas de 2º ano do ensino fundamental, bem como conhecer as estratégias usadas nesse processo, para compreender o sucesso ou insucesso das práticas pedagógicas utilizadas. Por meio da pesquisa realizada, foi possível identificar o uso da Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula.

O sétimo estudo nesta coletânea aborda as *Reflexões Sobre o PAIC, Saberes e Práticas Docentes no Ceará*, texto escrito pelas autoras Cícera Aline Lopes de Sousa, Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo, Karla Kamille Costa de Oliveira Fonteles e Lisiane Muniz Campos. A pesquisa tem como objetivo primordial refletir sobre o PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, no Ceará, buscando compreender as influências desse programa nos saberes e nas práticas docentes, como também a relevância de alguns documentos importantes no campo curricular: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019).

O penúltimo artigo, ou seja, o oitavo estudo, de Mariana de Jesus Freitas, *Reflexões sobre uma Proposta Colaborativa de Formação de Professores a partir de Materiais Multimodais*, é um texto que destaca o foco da autora na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente do 4º ao 5º ano, participantes das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú – SME.

Por último, há o nono artigo, de Ciciliane de Castro Bezerra, Keila Andrade Haiashida e José Elderson de Souza-Santos, sobre *Estratégias de Letramento Digital no Ensino de Língua*

Portuguesa: um olhar sobre a prática de professoras de Redenção (CE). Os autores levantaram algumas indagações, por exemplo: quais as estratégias utilizadas pelos/as professores/as do ensino fundamental para trabalhar o letramento digital, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa? Os/as professores/as têm formação na área de letramento digital? Os pesquisadores perceberam a importância de uma reflexão, em termos de ensino, sobre como os/as alunos/as serão inseridos/as na sociedade tecnológica para a qual eles/elas são preparados/as, no caso deste estudo, a partir de um olhar específico sobre as séries finais do ensino fundamental.

Diante do exposto, percebemos que ao fomentar a reflexão sobre os artigos citados, esta publicação torna-se pertinente para a interlocução entre alfabetização, letramento e multiletramento no ambiente escolar e em outros espaços da educação. Desse modo, desejamos ao público uma boa leitura, que esta traga luzes para as questões atuais e para divulgação sobre estudos acerca da alfabetização e do multiletramento.

Prof.^a Dr.^a Gildênia Moura de Araújo Almeida

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
APRESENTAÇÃO	7
SUMÁRIO	11
CAPÍTULO I	13
A ESPECIALIZAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS SOB MÚLTIPLOS OLHARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
CAPÍTULO II	34
LETRAMENTO(S), MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	
CAPÍTULO III	56
A IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DO USO DOS MULTILETRAMENTOS NO PROJETO ESCOLAR: BRIGADAS CONTRA AS ARBOVIROSES	
CAPÍTULO IV	80
O USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE CRIANÇAS	
CAPÍTULO V	98
REFLEXÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
CAPÍTULO VI	118
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: ESTUDO DE CASO NA EMEF RODRIGO DE ARGOLO CARACAS, GUARAMIRANGA – CE.	
CAPÍTULO VII	140
REFLEXÕES SOBRE O PAIC, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CEARÁ	

CAPÍTULO VIII.....	162
REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE MATERIAIS MULTIMODAIS	
CAPÍTULO IX.....	175
ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORAS DE REDENÇÃO (CE)	
SOBRE OS AUTORES.....	201

CAPITULO I

A ESPECIALIZAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS SOB MÚLTIPLOS OLHARES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

José Elderson de Souza-Santos (UNICAMP)

Ciciliane de Castro Bezerra (UNILAB)

Gildênia Moura de Araújo Almeida (SEDUC-CE)

Lucineudo Machado Irineu (UECE)

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresentamos, neste trabalho, múltiplos relatos de experiências produzidos por distintos atores sociais que compuseram o curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos promovido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ao longo dos anos de 2018, 2019 e início 2020. Não realizamos uma discussão teórica sobre os conceitos que fundamentaram o curso, na verdade, estamos mais preocupados em deixar registradas distintas perspectivas sobre a inserção sócio-histórica desta atividade, as realizações proporcionadas pelo curso e ao longo dele, os esforços para sua concretização, bem como as dificuldades enfrentadas e as conquistas dele advindas.

É por isso que “falam” neste trabalho o professor Lucineudo Machado Irineu, coordenador da Especialização em Alfabetização e Multiletramentos; a professora Gildênia Moura de Araújo Almeida, tutora do curso no polo Maracanaú (CE); e os discentes Ciciliane de Castro Bezerra e José Elderson de Souza Santos, ambos do polo Maracanaú. Além disso, a fim de dar espaço para outras tantas visões sobre a especialização, apresentamos, ao final, breves relatos de outros discentes do mesmo polo.

2 OLHARES E EXPERIÊNCIAS: A ESPECIALIZAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E MULTILETRAMENTOS

Por Lucineudo Machado Irineu (coordenador)

O Curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos nasceu de uma parceria estabelecida entre a UECE, a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir da constatação de que, nos últimos anos, a PMF havia realizado concursos públicos, objetivando a contratação de professores efetivos para atuação na rede municipal de ensino, especialmente, na educação infantil e no ensino fundamental I.

Esses profissionais iniciavam/iniciam a docência e, via de regra, não eram/são devidamente assistidos, no que tange a ações de formação continuada, especificamente, em nível de especialização, quanto aos temas geradores do curso que então propúnhamos: alfabetização e multiletramentos, pilares político-pedagógicos, tanto para a educação infantil, que tem como foco o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, como para o ensino fundamental, que abrange o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita relacionadas aos letramentos múltiplos, ou seja, aos usos sociais da leitura e da escrita, nas mais diversas áreas do conhecimento, em perspectiva interdisciplinar.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o objetivo do curso então proposto era qualificar professores da educação básica ligados à educação infantil e ao ensino fundamental I, de modo integrado, no que tange aos fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização e dos multiletramentos, propiciando o aprofundamento e a atualização desses profissionais, para o melhor desempenho de suas práticas pedagógicas.

Já do ponto de vista institucional, o curso objetivava oferecer formação continuada a professores que estavam em sala de aula, mas que ainda não haviam tido acesso à formação especializada sobre esses temas geradores, em termos de pós-graduação. Para dar conta desses dois objetivos, o curso foi financiado pela Capes, realizado na modalidade semipresencial, com polos em 05 municípios cearenses (Fortaleza, Caucaia, Maracanaú, Maranguape e Itapipoca), e beneficiou 150 docentes escolhidos mediante processo seletivo realizado pela Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais (SATE/UECE), unidade acadêmica gestora do curso.

Almejavamos que, ao final do curso, o professor em formação estivesse preparado para atuar na docência da educação básica, especificamente nas séries iniciais (educação infantil e ensino fundamental I), consciente dos avanços científicos e tecnológicos, e dos interesses da sociedade, como parâmetros para construção da cidadania, sendo capaz de mobilizar e articular diferentes tipos de saberes para enfrentar os desafios que lhe chegam no dia a dia da sala de aula, além de dominar saberes curriculares, pedagógicos e relacionais, de forma a favorecer os processos de ensino e de aprendizagem, com base nos processos de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes.

Na condição de coordenador do curso, a primeira grande dificuldade que encontrei foi estabelecer uma proposta pedagógica coerente, que contemplasse a articulação de conhecimento e envolvesse um grande conjunto de temas geradores relacionados aos processos de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes em idade escolar, a saber: fundamentos psicológicos, psicolinguísticos, linguísticos e sociolinguísticos envolvidos na alfabetização; aquisição da leitura e da escrita; gêneros discursivos e ensino; letramentos matemático e científico, em perspectiva interdisciplinar; letramento crítico e ensino de Ciências

Humanas e Artes; análise, adaptação e produção de materiais didáticos; além de realização de pesquisa científica.

Superada essa primeira dificuldade, por meio da elaboração e aprovação do projeto político e pedagógico do curso, era chegada a hora de enfrentar o desafio de operacionalizar um curso de formação continuada em 5 municípios distintos, o que somente foi possível dada a grande estrutura organizacional da SATE/UECE, com sua equipe de tutores e técnica, seus professores formadores, destacando, sem dúvida, a participação da secretária Ticiane Nascimento, cuja atuação foi fundamental para o êxito do curso.

Destacadas as duas principais dificuldades que enfrentei na coordenação do curso, preciso mencionar que a maior conquista foi, sem dúvida, a formação de 110 alunos, o que revelou o êxito do curso em superar a evasão escolar, e isso só aconteceu devido ao empenho e à competência dos discentes envolvidos, que mesmo diante da sobrecarga de trabalho em suas escolas, encontraram brechas de tempo para estudar e seguir em formação, o que impactou diretamente na melhoria da atuação desses docentes em suas escolas de origem, pois muitos deles deram seguimento aos estudos em cursos de mestrado e doutorado, Brasil afora.

O resultado disso tudo, em primeira instância, é o fortalecimento da educação básica enquanto prática social, e, em última instância, o crescimento do senso de cidadania na escola brasileira e por ela, que se faz grande, devido aos seus docentes, incansáveis, diante das dificuldades que a sala de aula impõe a eles diariamente.

Por Gildênia Moura de Araújo Almeida (tutora)

Ao analisarmos a história, percebemos que a educação brasileira passa por um processo de melhoria, desde quando foi

aprovada a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96). Dentre as melhorias na área educacional, há a modalidade em Educação/Ensino a Distância (EaD):

O ensino a distância é um método de instrução em que o trabalho dos docentes acontece à parte dos discentes, fazendo com que a comunicação entre professor e o aluno aconteça através de textos impressos, por meios eletrônicos ou por outros tipos de técnicas, ou seja, a comunicação professor-aluno se manifesta através de outros meios que não sejam gesto ou palavra direta, e sua ação diverge no tempo e no espaço.

Está bem claro que a educação não pode mais ficar restrita somente aos limites de uma sala de aula, pois a tecnologia está presente em todos os ramos da sociedade. A educação pode através dos instrumentos de comunicação utilizar um tipo de mensagem a numerosas pessoas que estão fisicamente separadas, pois se deve reconhecer todos os meios possíveis, para que o indivíduo tenha uma educação presente durante toda a sua vida. (ALMEIDA, 2003, p. 22).

Com a nova LDB, a educação brasileira está caminhando na direção de redescobrir a relevância social dos sistemas de educação a distância. O artigo 80 da LDB (9394/96) determina que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Essa modalidade não veio para substituir o sistema “presencial”, e sim, oferecer alternativas de reforço aos processos de aprendizagem presencial.

Na educação a distância, o ensino parte do princípio de que a autoaprendizagem é possível, desde que o aluno conte com materiais de instrução de adequada qualidade educativa. Assim, o MEC (Ministério da Educação) criou a Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1995. A partir da LDB 9394/96, essa modalidade de ensino ficou mais fortalecida. Em 2006, o MEC, por meio de sua SEED, com o Decreto nº 5.800, de 8 de junho, criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa modalidade de educação tem como finalidade a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil, observando o cumprimento de suas finalidades e objetivos socioeducacionais, podendo ser desenvolvida em “regime de colaboração da União com entes federativos, mediante oferta de cursos e programas de educação superior a distância, por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos presenciais de apoio”. A UAB é assim estruturada (RIBAS, 2008):

- como sistema, é um projeto construído pelo MEC e pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no âmbito do fórum das estatais pela educação, a fim de ofertar cursos e programa de educação superior, em parceria com instituições públicas federais, por meio de consórcios com municípios e estados da Federação;
- como educação aberta, abre possibilidades de educação para pessoas que não as possuíam antes; abertura em relação ao tempo para estudar com uma filosofia centrada no aluno;
- como EaD, reconhece a importância da coerência entre currículo e estratégias pedagógicas.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, institui o Sistema UAB com seus objetivos e finalidades socioeducacionais;

caracteriza o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados; regulamenta que os polos de apoio presencial deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas; determina que os convênios e acordos de cooperação com instituições públicas de ensino superior, e entes federativos, serão firmados pelo MEC; estabelece que a articulação entre os cursos, programas e polos será realizada mediante edital publicado pelo MEC; define que o MEC coordenará implantação, acompanhamento, supervisão e avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Assim, a UAB forma uma parceria entre o MEC, estados e municípios, integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância. A proposta é que estados e municípios disponham de polos presenciais, com a oferta de bibliotecas, laboratórios pedagógicos e de informática, tutores presenciais para atendimento e sala para videoconferência. No Ceará, há parcerias da UAB com o Instituto Universidade Virtual UFC¹, com a UECE, com a UNILAB² e com o IFCE³. Essas instituições, em parceria com a UAB, oferecem vários cursos de graduação e pós-graduação a distância.

Devido ao mercado de trabalho atual estar mais exigente com a qualificação de seus profissionais, os jovens e adultos procuram a cada dia melhorar o seu desempenho profissional. Em decorrência disso, buscam nas universidades aprimorar sua formação acadêmica intelectual. O próprio aluno está percebendo o seu papel de cidadão e, desse modo, procurando se qualifi-

1 Universidade Federal do Ceará.

2 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

car cada vez mais, visto que o mercado de trabalho está ficando mais restrito às pessoas não capacitadas.

Partindo desse pressuposto, a UECE busca oportunizar mais estudos à população, oferecendo cursos em graduação, pós-graduação e extensão na modalidade EaD, por meio do Polo UAB. A educação é uma tarefa e um encargo coletivo no mundo de hoje, portanto é importante que os municípios contribuam decisiva e decididamente com o trabalho de um polo em EaD para a sua população e, assim, todos terem oportunidade de estudos e fazerem um novo caminhar em suas trajetórias de vida. Em educação a distância, o processo de ensino e aprendizagem transforma-se, passando de uma entidade institucionalizada para uma entidade aberta e coletiva.

Em um polo EaD/UAB, há vários profissionais trabalhando para oferecer ao cursista uma educação de qualidade e equidade. Nesse contexto, existe a figura do tutor – docente que orienta os alunos nesse processo de ensino e aprendizagem. A função de tutoria requer do professor uma atenção especial, pois ele será uma peça fundamental para que o aluno não fique desanimado e desmotivado, vindo, assim, a abandonar o curso.

É importante destacar o papel do tutor enquanto articulador do aluno com o polo e a universidade, como também o conteúdo a ser estudado, facilitando o acesso e o uso da internet e suas ferramentas para a postagem das contribuições em fóruns, portfólios, chats, videoconferências, gravações de áudio, grupos de estudo e muitas outras atividades propostas pelo curso. A interação com os alunos é de suma importância, tanto nos encontros presenciais como no ambiente virtual. O tutor deve estar atento ao que ocorre nas disciplinas, para ficar preparado, em caso de dúvidas, auxiliando os alunos no desenvolvimento de suas atividades.

Na minha atuação como tutora do Polo UAB Maracanaú, tive momentos gratificantes com a turma da Especialização em Alfabetização e Multiletramento, criando um vínculo de apoio profissional bem significativo. Percebi que seria necessário ter atenção aos anseios dos alunos, para melhor acompanhá-los em relação às dúvidas pedagógicas, por isso é de suma importância que o tutor tenha o domínio do conteúdo, sendo isso associado à capacidade de estimular conhecimentos com habilidades em tecnologias. Esse profissional é um mediador entre coordenação, polo e professores formadores, participa dos encontros presenciais, prepara os ambientes para as aulas e mantém-se em permanente comunicação com os alunos, a coordenação local, coordenação geral e os professores formadores.

Para acompanhar melhor pedagogicamente os cursistas, minha maior dificuldade na tutoria foi o acesso às tecnologias digitais, tendo em vista os problemas de internet, tanto no município de funcionamento do polo, como em alguns momentos no próprio SATE/UECE, e também em minha residência, além da dificuldade dos alunos com a internet, devido à localidade onde eles moravam. Todos esses fatores prejudicaram o início do curso.

Apesar dessas adversidades, a turma manteve-se coesa e não desistiu da especialização. Esta era uma grande preocupação minha, como tutora: ter evasão de alunos no curso. Outro ponto que fortaleceu o trabalho da tutoria foi a coordenação geral ser muito presente, mesmo a distância. Todas as dúvidas e orientações, tanto por *e-mail* quanto por *WhatsApp*, eram conferidas pelo coordenador Lucineudo Machado Irineu, que procurou ser um suporte para alunos e tutores.

Sei que o tutor deve ter domínio de conteúdo técnico-científico e habilidade para estimular no aluno a busca pelas respostas, como também motivação, assunto este que não possui

receita pronta, mas é fundamental para que o trabalho seja desempenhado com satisfação. Também não é fácil para o tutor acompanhar todas as disciplinas, pois como os conteúdos são riquíssimos, demandam tempo para o estudo.

Diante do que já foi exposto, constatamos que o tutor é de extrema importância dentro do curso. Suas responsabilidades são muitas e, além disso, ele precisa ser uma pessoa que goste realmente de estudar e ensinar. Deve ser dinâmico e motivador, deixando os cursistas entusiasmados para estudar e pesquisar, e, principalmente, motivá-los para seguirem seus estudos, irem além da especialização. Nossa turma realmente fez um diferencial em relação aos estudos, pois alguns passaram em seleções de mestrado e doutorado, e os que ainda não obtiveram aprovação no *stricto sensu* estão se organizando para tal processo. Isso realmente é muito gratificante para o professor tutor.

A seguir, há o registro de uma das aulas presenciais.

Figura 1 – Aula: turma da Especialização em Alfabetização em Multiletramentos, UECE, polo Maracanaú (CE)



Fonte: arquivo pessoal (Gildênia Moura de Araújo Almeida).

Por Ciciliane de Castro Bezerra (discente).

Iniciar uma jornada na educação, seja ela qual for, requer de nós muita coragem e determinação. Poucos – a não ser os que entendem que o caminho da educação traz liberdade pessoal, profissional e intelectual – entenderiam o esforço que nós, professores e pesquisadores, fazemos para elaborar conteúdos, planejar aulas, compreender as especificidades existentes na sala de aula, sempre buscando o melhor para o ensino e a aprendizagem de nossos alunos.

A experiência não poderia ter sido melhor. Dentre os conteúdos, tivemos a oportunidade de compreender um pouco mais, e de forma atualizada, sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação Digital-TICs na educação; a alfabetização e seus fundamentos psicológicos e psicolinguísticos; a alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos; os multiletramentos; a aquisição da leitura e escrita; os letramentos; gêneros discursivos e práticas sociais; o letramento matemático e científico; o letramento crítico; o ensino de Ciências Humanas e Arte; os multiletramentos e os materiais didáticos; metodologia da pesquisa; e ainda por cima poder realizar uma pesquisa, com base em todos esses conteúdos.

Tal vivência contribuiu para que nos tornássemos professores com capacidade de articular diversas demandas no processo de alfabetização na escola, entender os contextos em que ela se insere, bem como todos que a compõem.

Dificuldades existiram, pois a implementação de uma especialização para formar alfabetizadores capazes de compreender a forma de multiletrar, sem dúvidas, não é uma tarefa fácil. A distância, o tempo, a tecnologia, pessoas de todos os lugares, realidades e idades diferentes, o debate e a união de uma sala

cheia de professores e professoras, todos esses fatores me trouxeram a certeza da força de vontade que tantos ainda têm para buscar mais conhecimentos, sempre procurando melhorias para o modo de ensinar, mesmo que diante de tantos obstáculos.

Essas afirmações não são à toa. A sensação de vivenciar novos conteúdos com professores experientes faz com que reflitamos nossa prática docente. Não teria espaço para agradecer aos colegas que compartilharam relatos, discutiram planos e formas de ensinar por quase dois anos ao meu lado. Aprendi mais do que ensinei. No decorrer de nove disciplinas e um trabalho de conclusão de curso, discutimos conteúdos novos, vastos de possibilidades, probabilidades, expectativas e oportunidades para nós e para nossos alunos. Mas também discutimos nossas angústias, o não reconhecimento dos nossos esforços, o uso das tecnologias, o pouco que é investido no processo de formação contínua. Debates e refletimos.

Os debates nos mostraram a importância que esses conteúdos têm para as escolas do nosso estado, para a cidade de cada um de nós que sentava naquelas cadeiras aos sábados, que tirava um tempo da sua rotina apertada para os encontros virtuais, atividades semanais e objetivando levar tudo o que aprendemos para a prática. Enquanto as reflexões nos ajudavam a compreender o todo de uma forma surpreendente, essas também nos deixavam indignados, por não entendermos o porquê de tantos descasos com a educação. Os sentimentos foram diversos, impactantes, mas necessários.

Muitos momentos foram especiais. Além de tudo que destaquei, aos sábados, quando tínhamos aulas, costumávamos compartilhar um maravilhoso café da manhã. Em questão de segundos, tínhamos uma lista completa de quem levaria o quê no nosso grupo do *WhatsApp*. Um verdadeiro banquete. A ora-

ção e a confraternização que fazíamos, sempre que nos encontramos, eram maravilhosas. Mas quero destacar um momento específico, que marcou um processo de união: quando estávamos divididos em grupos para elaborar um modelo de livro didático para uma plataforma compartilhada. As plataformas digitais ainda não eram tão utilizadas como hoje. Sendo assim, do dia para a noite, tivemos que viver, trabalhar e estudar em frente a um computador. Foi um momento difícil, com poucas instruções. Mas a união e a força de vontade de todos proporcionaram-nos concluir da melhor forma possível a atividade solicitada. Professor realmente não desiste em qualquer obstáculo.

Ao longo do curso, como discente, tudo o que me foi permitido perceber, conhecer, entender e viver, trouxe para minha formação um formidável resultado: a certeza de que estou no caminho certo para a realização do meu sonho. O sonho de ser professora, de ensinar para o meu país, abrir mentes e mundos novos para meus alunos. Um mundo no qual o conhecimento não tenha limite, a formação não tenha fim, onde tudo que aprendemos, compartilhamos, e todos vivenciam o melhor que isso pode oferecer.

Pensar a educação como uma jornada não quer dizer que precisamos parar quando alcançamos o nosso destino. Mas entender que toda jornada tem um processo, um caminho, que às vezes é árduo, cansativo, mas também prazeroso, é gratificante. Nesse percurso, aprendemos de diversas formas: com o que enfrentamos, evitamos, com as pessoas que conhecemos e convivemos, e com tudo que conseguimos erguer de avanço para o conhecimento, para melhor pensar a educação de hoje, e melhor pensar a educação do amanhã.

Por José Elderson de Souza Santos (discente).

A Especialização em *Alfabetização e Multiletramento* abordou, ao longo dos dois anos de atividade, conteúdos diversos, os quais eram sempre ligados aos pilares do curso, já apresentados em seu título. Assim, conteúdos relacionados a áreas de investigações diversas da Linguística, como a Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística Textual e Aquisição da Língua, ou mesmo relacionados a outras disciplinas, como Linguística Aplicada, Pedagogia, Matemática, Psicologia, História, Literatura e Artes, foram discutidos. Tal interação entre saberes relacionados a múltiplas áreas da ciência, pensada sempre em prol da prática educacional, teve condições de proporcionar aos discentes uma formação interdisciplinar, a qual é fundamental para a prática pedagógica. Além disso, esse interagir possibilitou a expansão dos discentes do curso a respeito do que é e como se pode alfabetizar e trabalhar múltiplos letramentos na sala de aula. Cabe destacar que, por ter formação em Letras – Língua Portuguesa, o conteúdo em que mais tive dificuldades foi o do letramento matemático, o qual me forçou, positivamente, a pensar a linguagem para além dos muros da “linguagem”, e a interação da Linguística e da Pedagogia com outra disciplina aparentemente mais distante, a Matemática, mostrando como tal interface entre disciplinas não é somente necessária, mas também muito frutífera quando voltada à educação.

Percebo, pois, que a especialização trouxe contribuições positivas não somente para minha formação acadêmica, mas também para minha formação enquanto profissional e ser humano. Em âmbito acadêmico, avalio que, embora a formação em Letras, por se tratar de uma licenciatura, permita-nos pensar o trabalho de alguns conteúdos voltados à educação, o curso

ainda conta, infelizmente, com uma fração reduzida de carga horária voltada ao trabalho mesmo da relação entre língua(-gem) e educação, sendo a maior parte das horas de aula voltadas aos estudos linguísticos e literários, o que, embora seja muito importante e necessário, pode não ser suficiente, se pensarmos que, antes de formar linguistas e estudiosos da literatura, a licenciatura em Letras forma professores.

Portanto, a Especialização me deu a oportunidade de pensar a aplicação, ao ensino, de boa parte da bagagem teórica que carregava, especialmente a parte inicial do ensino básico (da alfabetização aos anos finais do ensino fundamental). Tais ganhos acadêmicos podem, também, ser projetados à minha formação profissional. Ora, concebo que o curso permitiu-me ficar mais atento à interação entre teoria e o chão da sala de aula, entendendo que este costuma nos apresentar desafios que estão costumeiramente além do que a teoria registra, mas que também a teoria é fundamental para a prática pedagógica qualificada, consciente e consistente, e que o conhecimento teórico é uma ferramenta poderosa, a qual auxilia o professor a lidar com cada contexto e realidade que as diferentes salas de aula apresentam. Além disso, o curso me proporcionou a interação com docentes mais experientes, que compartilharam ricos conhecimentos, os quais somente a experiência é capaz de formular.

A formação humana, por sua vez, esteve a cargo das interações entre alunos, tutora e integrantes da gestão e manutenção do polo Maracanaú. As aulas eram sempre realizadas aos sábados, dia em que passávamos manhã e tarde naquele local. Ao longo dessas quase 8 horas de conversa, pude aprender muito a respeito do zelo daqueles atores sociais pela educação.

Além disso, outras fontes de aprendizado foram os relatos de vida que costumeiramente escapavam entre uma aula e outra:

desafios particulares e sociais, os quais me permitiram refletir sobre a gama de pesos que recai sobre as costas dos professores. Estes, além de desafios e problemas familiares, que estão relacionados a fatores como os financeiros (que, por sua vez, se ligam à baixa remuneração que os docentes recebem), relacionamentos, filhos e filhas, precisam lidar com desafios e problemas relacionados às condições de trabalho, que não somente exigem muitíssimo física e psicologicamente, como também acabam levando o professor a atuar, na interação com discentes, como psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, etc.

Um hábito importante que adotamos ao longo dos sábados de aula foi o de realizar sempre pequenas confraternizações, as quais, antes de tudo, eram comemorações à vida. Discentes e tutora acordavam quem levaria o que, e o cardápio estava preparado para todo o dia de aula. Certamente, tal prática estimulou a partilha e contribuiu para se estreitarem nossos laços de afeto.

Considerando todos esses aspectos apresentados, avalio que o curso foi de grande contribuição para os atores sociais envolvidos, proporcionando uma rica experiência que possibilitou refletir sobre a interação entre teoria e prática. A maioria dos professores que compuseram a turma eram docentes da educação básica, atuando em municípios como Redenção, Maracanaú, Fortaleza (dentre outros). Tal realidade é importante, visto que permite projetar o ganho à educação de ambos os municípios, especialmente para as escolas públicas, que certamente passarão a ter professores com formação mais ampliada e sólida a respeito da alfabetização e dos multiletramentos.

Cabe destacar ainda que, dentro do contexto social, histórico e político brasileiro, no qual se insere o curso, não há como não dizer que ele foi uma conquista. É sabido que desde 2016, especialmente, nosso país vem vivenciando perdas, sobretudo,

no que diz respeito a investimentos (tratados como gastos pelo governo federal), no âmbito educacional e científico. Assim, a promoção de um curso com todas as qualidades aqui apontadas, fruto de uma parceria entre Capes, UAB, e SATE/UECE, é, certamente, uma conquista social importante, que devemos lutar para não somente manter, mas ampliar, fazendo-a chegar a outros municípios do estado e a outras regiões do país.

Abaixo, um segundo registro da turma.

Figura 2 – Atividade coletiva realizada no dia 17 de agosto de 2019, disciplina Letramento Crítico e Ensino de Ciências Humanas e Arte: turma da Especialização em Alfabetização em Multiletramentos, UECE, polo Maracanauá (CE)



Fonte: arquivo pessoal (José Elderson de Souza Santos).

Destacamos, a seguir, relatos de outros discentes, coletados pelos autores deste trabalho.

“Concluí meu curso de graduação e me acomodei. Passei muitos anos sem investir na minha capacitação. Fiquei sabendo da oportunidade de fazer o curso de Pós-Graduação em Letramento e Alfabetização por um colega de trabalho. Resolvi tentar e foi a melhor coisa que eu poderia ter feito. Voltar a ser aluna, a aprender, trocar experiências e vivenciar saberes, despertou em mim um fôlego novo. Nossa tutora, professora Gildênia, foi peça-chave na fundamentação de uma turma unida e participativa. Amava os nossos sábados juntos! Os debates, depoimentos e trocas de experiências entre nós sempre foram momentos de muita aprendizagem e descontração. Destaco, aqui, nosso seminário na disciplina de Artes, no qual todas as equipes mesclaram seus dons e deram um show. O tempo passou rápido e foi gostoso aprender. Hoje somos especialistas em Alfabetização e Letramento com louvor.” (*Rafaele Ferreira Nogueira*, formada em Pedagogia na UVA, em 2001. Reside e atua profissionalmente em Maracanaú, CE).

“O curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos trouxe-me muito aprendizado e enriquecimento, não só como mais um curso, e sim, como uma nova experiência. No início, tive muito medo, como tudo novo que vamos experimentar. Fiz a seleção sem muitas expectativas, por influência de uma amiga, porém, apesar das dificuldades em relação ao tempo, em conciliar as atividades com trabalho, família, etc., fui aprendendo a gostar, a vivenciar o curso

como uma nova oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Os conteúdos foram bem interessantes, as trocas de experiências em sala de aula foram bem enriquecedoras. Apesar da distância para se chegar ao polo e passar o dia todo em sala, era prazeroso, pelo fato de reencontrar os colegas e partilhar do conhecimento. Como não atuo em sala de aula, gostei muito da troca de experiências dos colegas professores que já atuam, e poder conhecer um pouco mais das dificuldades, dos desafios e anseios para se ter uma educação de qualidade. O mais interessante é que depois de tanto tempo que cursei a graduação, pude voltar a estudar e a ter novos conhecimentos, ver conteúdos que nunca havia visto na vida, como no caso da Matemática, foi bem desafiador. Outro grande desafio para mim foi a elaboração do TCC, e o meu maior triunfo também. Graças a Deus, consegui chegar até o fim, apesar das inúmeras vezes que pensei em desistir.” (*Elen Jéssyca Silva Castro*, formada em Letras Português na UFC, em 2016. Reside e atua profissionalmente em Redenção, CE).

“O curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos oferecido pela UECE representou, para mim, dentre tantos outros valores, um passaporte para a academia. Eu havia colado grau no curso de Letras Português da UFC, em julho de 2018. Um mês depois, soube da seleção para o curso de especialização da UECE e, como sempre gostei de desafios, decidi participar do edital. O curso era atrativo, pois nos oferecia a oportunidade

de realizá-lo na modalidade semipresencial e continuar a estudar e a trabalhar sem dificuldades. É bem verdade que o momento de adaptação foi muito desafiador, mas foi somente uma fase! Logo, todos nós (29 alunos) nos tornamos amigos e aquilo que parecia um desafio passou a ser uma fonte prazerosa de encontros, amizade e partilha. A despeito de tantas coisas boas que marcaram a nossa trajetória, a que quero deixar registrada refere-se ao ingresso no curso de mestrado da UECE. O contato com as correntes teóricas dos letramentos e dos multiletramentos me tornaram apaixonado pelo assunto, o que me levou a participar do edital para o curso de mestrado em 2019 e ser aprovado para a turma de 2020.1. Hoje, como fruto de uma trajetória que iniciou na plataforma on-line do curso de especialização, estamos desenvolvendo uma importante pesquisa de mestrado, junto à professora Débora Hissa. Obrigado, professor Lucineudo e professora Gildenia! Que Deus em Cristo vos abençoe!” (Assuerio Marcos Alves, formado em Letras Português na UFC, em 2018. Reside e atua profissionalmente em Maracanaú, CE).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentados e registrados, ao longo deste trabalho, relatos de experiências sobre as vivências de coordenador, da tutora e de discentes durante a Especialização em Alfabetização e Multiletramentos promovida pela UECE. É possível des-

tacar que, além de uma formação teórica, a qual certamente terá impactos positivos sobre a prática pedagógica daqueles que compuseram o curso enquanto discentes, a especialização possibilitou o compartilhamento de outros saberes relacionados à prática em sala de aula, à formação em pesquisa e a saberes humanos/sociais relevantes para a vida dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gildênia Moura de Araújo. **Uma proposta de supervisão escolar para a educação de jovens e adultos (EJA) de ensino modular semipresencial em Maracanaú.** Monografia, Universidade Cândido Mendes (UCAM), 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília (2005). Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 19 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Brasília (2006). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art.. Acesso em 12 de fevereiro de 2021.

RIBAS, Júlio César da Costa. **A implantação da educação a distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil, no CEFET – SC: caminhos e percursos.** Artigo, 2008.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO(S), MÚLTIPLOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Assuério Marcos Alves

Débora Liberato Arruda Hissa

1. INTRODUÇÃO

Ainda que os primeiros estudos sobre letramento aqui no Brasil sejam datados de meados da década de 1980, elaborações, reelaborações e refinamento do conceito parecem ganhar impulso sempre que mudanças sociais e culturais se implicam no contexto de análise/discussão. Tais reelaborações e refinamentos de conceitos que circundam o campo semântico da palavra letramento podem ser vistos, ainda hoje, nas pesquisas e nos estudos acadêmicos; basta ampliarmos a lupa epistemológica e trazer para o centro da discussão termos como novos estudos de letramento, letramento autônomo e letramento ideológico (STREET, 2014), múltiplos letramentos (STREET, 2013), letramentos múltiplos (ROJO, 2009), multiletramentos (GNL, 1996), novos letramentos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007), etc.

Em nossas pesquisas, vimos que a explicação principal, em se tratando de letramento, é a de que o termo começou a ser difundido no Brasil nos anos 80, na obra “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, de Mary Kato (SOARES, 1998, p. 33). Outra explicação recorrente nos estudos descritivos relacionada ao letramento versa sobre a dicotomia alfabetização-letramento.

Sabe-se que o termo alfabetização era o mais utilizado para se referir ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita. Durante muito tempo, segundo Lankshear e Knobel (2007), não houve preocupação por parte dos pesquisadores acerca da problematização conceitual de ambos os termos – alfabetização e letramento –, pois eram tidos como palavras sinônimas muitas vezes. No entanto, os estudos de letramento começaram a tomar um rumo diferente, quando se passou a defender a importância dos letramentos sociais (STREET, 1984) de pessoas que, mesmo sem frequentarem a escola, desenvolviam habilidades ao participar de práticas sociais letradas. (TFOUNI, 1986; SOARES, 1998).

Outro importante marco nos estudos de letramento foi a concepção de evento de letramento trazida por Heath (1982). Segundo a autora, evento de letramento “é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEATH, 1982, p.93). Refletindo sobre a ideia de Heath, em 1984, Brian Street observa que os eventos de letramento só ocorrem porque existem “práticas sociais” que os legitimam. Assim, para ele, “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘práticas de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição”. (STREET, 2001, p.11).

Street (1984) classifica as práticas de letramentos em dois modelos: autônomo e ideológico. Para o autor, o modelo autônomo de letramento é aquele em que a escrita tem sua própria autonomia, ou seja, é o código escrito dissociado dos contextos socioculturais. Esse modelo, portanto, assume um aspecto institucional e diretamente ligado às instituições formais de ensino, assim como já se adotava para o conceito formal de alfabetização. Em contraposição a esta percepção de letramento, Street propõe o modelo ideológico, que, para ele, tem relação direta

com as práticas sociais para além dos muros das instituições escolares. Segundo o autor, no modelo ideológico de letramento são atribuídos à escrita artefatos socioculturais e relações de poder, a depender dos contextos aos quais os indivíduos estão submetidos. Esse modelo permite valorizar as práticas de produções orais e a relação de complementariedade entre os sentidos produzidos pelos textos verbais e não verbais.

Tais modelos de letramento classificados por Street marcam o começo das premissas da corrente de estudos e pesquisas que ficou conhecida como Novos Estudos de Letramento (NEL). A ideia de “novos” tinha relação com os estudos eurocêntricos, que vinham numa clara proposição de relevar as práticas sociais em detrimento das habilidades e competências individuais marcadas nos estudos de *Literacy*. Porém, aqui no Brasil, quando se começou a falar de letramento, os novos estudos dessa área já estavam estabelecidos como discussão nas pesquisas acadêmicas. Isso significa que as pesquisas iniciais brasileiras tomaram como norte as ideias de Street. Neste capítulo, queremos problematizar se 40 anos depois do início dos estudos aqui no Brasil, a ideia de letramento como habilidade individual e competência cognitiva já foi superada nos estudos recentes, assim como a separação dicotômica de alfabetização e letramento.

Para isso, analisamos 11 artigos produzidos entre os anos 2017 e 2018, resultantes das discussões realizadas por pesquisadores de diferentes filiações teóricas e disciplinares de diferentes universidades brasileiras. Os artigos são produtos de discussões feitas em quatro seminários sobre “Letramento e Transdisciplinaridade”⁴, os quais foram compilados e publicados na edi-

4 Os Seminários “Letramento e Transdisciplinaridade” organizados por Inês Signorini e Raquel Salek Fiad tiveram as seguintes datas e estes participantes:

I Seminário: realizado em 8 e 9 de maio de 2017, na UNICAMP, com a participação dos pesquisadores Daniel N. Silva (UFSC), Emilio Pagotto (UNICAMP), Luiz André N. Brito (UFSCar), Neusa S. Miranda (UFJF), Pedro M. Garcez (UFRGS), Inês Signorini e Raquel S. Fiad (UNICAMP);

ção nº 49 da revista da Anpoll⁵, organizada por Inês Signorini e Raquel Fiad, em 2019. Antes de apresentarmos as principais reflexões presentes nos artigos, é importante explicarmos o percurso epistemológico das principais conceituações e dos termos utilizados na academia, no que tange às pesquisas no escopo do letramento, bem como sua leitura por teóricos e estudiosos da Ciências Sociais, sobretudo, da Linguística Aplicada.

2. LETRAMENTO(S) E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS OU LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Segundo a Unesco (2006, p. 149), letramento é “um conjunto de habilidades cognitivas de leitura e escrita, independente do contexto em que são adquiridas e do *background* da pessoa que as adquire”. Pela conceituação da Unesco, vê-se claramente que há uma ênfase na articulação de letramento com habilidades cognitivas independentemente do contexto. Este viés cognitivo ressaltado pela Unesco não foi ratificado no Brasil e nem nos estudos inaugurais do termo. Em meados da década de 80, Tfouni (1988) já considerava os estudos de letramento, a partir dos impactos que a aprendizagem da leitura e escrita tinha e tem em uma sociedade. Kleiman (1995, p. 19), por sua vez, já defendia letramento como um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto tecnologia e enquanto sistema simbó-

II Seminário: realizado em 29 e 30 de agosto de 2017, na Unicamp, com a presença de Daniel N. Silva (UFSC), Emilio Pagotto (UNICAMP), Camila Lawson (UCPel), Pedro M. Garcez (UFRGS), Inês Signorini e Raquel S. Fiad (UNICAMP);

III Seminário: realizado em 09 e 10 de março de 2018, na Universidade Federal de Santa Catarina, com a participação de Adair Bonini (UFSC); Daniel N. Silva (UFSC); Mailce Mota (UFSC); Pedro Garcez (UFRGS) e Raquel Fiad (Unicamp);

IV Seminário: realizado em 30 e 31 de agosto de 2019, na Unicamp, com a participação de Daniel N. Silva (UFSC), Pedro M. Garcez (UFRGS), Elisa Battisti (UFRGS), Inês Signorini e Raquel S. Fiad (UNICAMP). Saiba mais em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/viewFile/1298/1032>

5 Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (<https://anpoll.org.br/>).

lico, em contextos específicos, para objetivos específicos”, o que está em franca oposição à concepção de letramento da Unesco. Soares (2009, p. 72) também afirma que o letramento “é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Eis o norte que os estudos brasileiros enfatizaram: leitura e escrita em contextos específicos. Mas o que isso significa na prática?

Na prática, significa que essas definições se alinham à noção de letramento ideológico proposto por Street como representativo da relação entre os indivíduos e suas práticas sociais. Street (1984) indica que não é possível uma pessoa participar apenas de um ‘letramento’ homogêneo, monolítico, com o termo no singular, em suas vivências cotidianas, já que, levando em consideração o conceito de “eventos” de letramento apresentado por Heath (1982), os indivíduos de uma sociedade são, naturalmente, submetidos a múltiplas interações sociais ativas em seus grupos de igrejas, família, escola, setor de trabalho, esportivo etc. Seguindo essa linha plural de entendimento sobre os letramentos, Street (2012) afirma:

As práticas de letramento variam como contexto cultural, não há um letramento autônomo, monolítico, único, cujas consequências para os indivíduos e sociedades possam ser inferidas como resultado de suas características intrínsecas. [...] Em lugar disso, há “letramentos”, ou melhor, práticas de “letramento”, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto. (STREET, 2012, p. 82).

Essa premissa de pluralidade, a partir dos estudos de Street, consolidou uma perspectiva nos estudos de letramento que olha para a diversidade de práticas e eventos de letramentos, o que justifica o uso de letramento sempre no plural. Outra premissa importante se deu mais recentemente, com a “virada cultural” provocada pela chegada da web 2.0 e pela revolução tecnológica da “cultura digital”⁶.

Nesse novo contexto histórico-social, de caráter pós-industrial, houve mudanças em muitos aspectos do cotidiano de uma sociedade, agora cada vez mais em rede, o que impactou a forma de consumir e produzir textos e recategorizou as figuras de autor e leitor. Já no começo dos anos 2000, tínhamos novas formas de leitura, de produção de sentidos frente aos textos multimodais, e novos comportamentos discursivos foram surgindo, como o do navegador, usuário, produtor, consumidor de conteúdos digitais. Isso ocorreu porque com os recursos interativos disponibilizados de forma gratuita no meio digital, grande parte dessa sociedade passou a produzir textos e disponibilizá-los nas redes, nos canais de comunicação multimidiáticos, transformando os leitores em “*lautores*”, nas palavras de Rojo (2015), uma vez que, em rede, consumimos e ao mesmo tempo produzimos textos. Tudo isso vem sendo consequência das habilidades adquiridas pela exposição desses leitores aos textos multimidiáticos, plurilíngues, aos suportes digitais modernos que garantem a valorização da cultura do “faça você mesmo” como uma das premissas da era digital. Conforme apontam Lankshear e Knobel (2007), essa geração possui um novo *ethos*, ou seja, uma nova mentalidade para compreender a dinâmica de colaboração, difusão, compilação e edição dos textos multissemióticos que circulam no ciberespaço.

⁶ O conceito de cultura digital não está consolidado. Aproxima-se de outros como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital, era digital. [...]. Disponível em <http://culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/> Acesso em 3 de mar. 2020.

Em meio a esse novo cenário, o leitor passou a se apropriar de múltiplos letramentos para lidar e gerir suas práticas cotidianas, sendo, pois, um sujeito pós-moderno que compreende as variadas possibilidades de letramentos. Diante dessas circunstâncias, muitos autores passaram a adotar o prefixo “múltiplos” para designar essa multiplicidade de letramentos que compõe os textos. Street (2013, p.53) se posiciona quanto a isso, afirmando que no seu próprio trabalho, fez uma distinção entre os modelos de letramento autônomo e ideológico, e desenvolveu uma distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento, para então discutir a noção de múltiplos letramentos.

A discussão sobre o uso do termo composto “múltiplos letramentos” tratou de identificar práticas sociais multimodais presentes na contemporaneidade. Sobre esta temática, Rojo explica que a noção de letramentos múltiplos, apesar de o termo apresentar um conceito complexo e ambíguo, envolve “a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente”. (ROJO, 2009, p. 108-109).

Essa multiplicidade de prática a que Rojo se refere marca um diálogo com os estudos empreendidos, ainda em meados da década de 90, por dez pesquisadores interessados nos estudos de letramento, multimodalidade e na relação dessas teorias com o contexto social em ebulição na época. Para esses dez pesquisadores, não se trata mais de múltiplos letramentos ou letramentos múltiplos, e sim, de uma concepção teórico-metodológica que visa a uma proposta de ensino para a escola e na sua contribuição para o futuro dos estudantes. A essa concepção, os autores deram o nome de multiletramentos.

3. MULTILETRAMENTOS: SÍNTESE HISTÓRICA E CONCEITUAL

Como vimos, o termo “multiletramentos” foi inaugurado por um grupo composto por dez professores provenientes dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha, os quais, em 1994, reuniram-se no Centro de Comunicação e Cultura da Universidade de Queensland para realizar uma importante pesquisa sobre os novos aspectos sociais relacionados aos letramentos. Esse grupo ganhou notoriedade acadêmica como Grupo de Nova Londres (GNL). Após dois anos de intensas discussões e melhoramentos dos escritos das reflexões iniciais, em 1996, os resultados dos estudos foram publicados na *Harvard Educational Review*, intitulados como *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais). (GNL, 1996, p. 64).

De forma bastante sintética, podemos dizer que a Pedagogia dos Multiletramentos foi motivada pela necessidade de sistematizar o ensino em torno da pluralidade cultural, semiótica e linguística que perpassa a construção de sentido por meio do *design*. Os autores trabalharam sob a prerrogativa de que estavam surgindo novos gêneros multimidiáticos, em consequência dos avanços tecnológicos provocados pela globalização, que passaram a influenciar os meios de comunicação e reverberar em mudanças na produção de sentido e no processo de leitura.

Cope e Kalantzis (2000), ao elaborarem uma reflexão teórico-didática sobre os multiletramentos, observaram impactos no setor da indústria com relação ao surgimento de novas máquinas digitais que exigiam habilidades leitoras multimodais. Elas englobavam funções as quais, por um lado, substituíam a mão de obra de boa parte dos servidores que não tinham a oportunidade de se aprimorar, causando desemprego em massa, e,

por outro, promoviam benefícios para pessoas que não tinham especializações técnicas específicas. Nesse sentido, era evidente a emergência de se pensar a construção de uma nova pedagogia, que possibilitasse desenhar um futuro social para esses estudantes encaminhados não só para um novo mercado de trabalho, mas também para novos processos de interação social.

Assim, no período da divulgação do Manifesto da Pedagogia do Multiletramentos, o GNL (1996) explica que os estudantes passavam por uma profunda transformação social em seus hábitos, em decorrência das novas formas de construir sentido, a partir da multiplicidade de linguagens dos canais de comunicação e da multiculturalidade promovida pelas comunidades virtuais, o que permitia relações com as mais diversas culturas do mundo.

Entretanto, para além do âmbito virtual, havia ainda as mudanças na convivência entre diferentes etnias, gêneros e classes sociais, sobretudo, entre grupos pouco favorecidos social e politicamente, que imigravam para regiões e países em busca de melhorias, já que o mundo vivenciava um período de ascensão capitalista e de aceleração no campo de produção das indústrias nos grandes centros econômicos. Todas essas novas facetas sociais passaram a causar impactos nos campos de atuação da vida profissional, pública e privada de muitos estudantes que começaram a dividir o mesmo espaço em sala.

A proposta do GNL procura sistematizar uma nova forma de lidar com essas multissemoses e com o desenvolvimento de novas habilidades, tanto dos docentes quanto dos estudantes, segundo Cope e Kalantzis (2000), por meio da noção de *Available design* (*design* disponível) e pela construção de novos *designs* (*redesigned*), a partir de uma reflexão crítica impulsionada pela escola.

Para efetivar sua proposta pedagógica, o grupo propõe uma pedagogia que, segundo os autores, integra três processos: a) o porquê

(*Why*) – elemento que justifica a construção da pedagogia do GNL, representa os problemas da vida profissional, da vida pública e da vida privada; b) o quê (*What*) – apresentação do *design*, termo-chave para se trabalhar a proposta dos multiletramentos; c) o como (*How*) – quadro pedagógico composto por quatro componentes bastante complexos, que não devem ser tomados como hierárquicos, tampouco como estanques, a saber: *Situated Practice* (práticas situadas); *Overt Instruction* (instrução explícita); *Critical Framing* (enquadramento crítico); *Transformed Practice* (prática transformada).

Podemos concluir que a conceituação do termo “multiletramentos”, na perspectiva do GNL (1996), refere-se a uma palavra que intitula uma pedagogia construída para direcionar o trabalho docente em relação às múltiplas linguagens, à multimodalidade e à multiculturalidade no meio escolar. Assim, após sintetizarmos os estudos de autores canônicos para conhecermos suas concepções epistemológicas, no que tange aos letramentos, múltiplos letramentos e multiletramentos, a seguir, analisaremos se houve alguma mudança conceitual para esses termos, na visão de autores contemporâneos.

4. LETRAMENTO(S) NA ATUALIDADE CONFORME AUTORES DA REVISTA DA ANPOLL

Neste capítulo, tivemos o interesse de analisar como os pesquisadores contemporâneos da área concebem os letramentos depois de 40 anos do início desses estudos no Brasil. Para isso, fizemos um recorte e selecionamos 11 trabalhos publicados na edição nº 49/2019 da Revista da Anpoll. O número apresenta resultados de discussões realizadas em quatro seminários, entre os anos 2017 e 2018, com o tema “Letramento e Transdisciplinaridade”.

Inês Signorini e Raquel Fiad, organizadoras do volume, logo no texto introdutório, afirmam que essa temática se tornou central para os seminários, e que o objetivo desse número especial foi o de apresentar diferentes visões de pesquisadores sobre a relevância e os significados atribuídos ao conceito de letramento.

Os artigos selecionados foram: “Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas” (GARCEZ, 2019); “Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras” (SILVA, 2019); “*The notion of literacy in sociolinguistic theory and in studies of phonological variation in brazilian portuguese: contributions to the discussion of literacy and education in Brazil*” (BATTISTI, 2019); “Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino” (CORRÊA, 2019); “Protagonismo discente em processos de constituição de letramentos acadêmicos” (FIRPO e DORNELLES, 2019); “Do letramento escolar ao letramento profissional: uma relação a construir” (BAUTIER e MAMEDE, 2019); “Atitudes e crenças linguísticas em um cenário multilíngue” (CAMACHO e FIAMENGUI, 2019); “*Literacy and deaf education*” (NOGUEIRA, 2019); “*Cross-cultural competence and the new literacy: the indispensable need for critical thinking*” (RAJAGOPALAN, 2019); “Dadificação e transdisciplinaridade nos estudos do letramento: o jornalismo de dados como contexto de pesquisa” (BUZATO e TORRES, 2019); “Novos Estudos do Letramento e Análise da Conversa: o ajuste ao interlocutor em práticas de letramento em saúde”. (OSTERMANN e PEROBELLI, 2019).

Primeiramente, observamos o posicionamento de Garcez (2019). Ele compreende o letramento conforme a concepção de Kleiman, no entanto problematiza o sufixo “-mento” quanto à morfologia do termo usada no Brasil. Segundo ele, esse sufixo nos

remete a um viés pedagógico como “ato ou efeito de letrar ou ser letrado”, assim como nos termos ensina(mento), direciona(mento), letra(mento), etc, o que pode revelar uma distância entre esse processo e as práticas sociais em si, já que nem todas as práticas sociais emergem de um contexto de ensino. Nesse sentido, o autor afirma que equacionar letramento e processo de aprendizagem pode produzir um curto-circuito que tornaria o próprio conceito vago, redundante e, assim, dispensável e inútil. Além disso, observa que o emparelhamento entre letramento e metas pedagógicas provoca uma perda de precisão, sobretudo pelo fato de que, quando as pessoas se envolvem em práticas de letramento, não necessariamente estão engajadas no processo de aprender e ensinar.

Para Garcez (2019), a morfologia do termo letramento cunhado em português europeu, “literacia”, parece-lhe mais inclusiva. Em sua visão, o letramento deve receber tratamento analítico necessariamente “multi” ou “transdisciplinar” e, por isso, propõe que uma das maneiras de trabalhá-lo decorre da compatibilidade entre letramento e concepção de linguagem.

Assim como Garcez (2019), Silva (2019) também se filia à concepção de letramento de Kleiman para fundamentar seu posicionamento, todavia o autor entende letramento a partir de uma abordagem pragmática e crítica dos significados sociopolíticos das práticas nas periferias. Para ele, há modos diferenciados de inscrição simbólica que costumam não ser contados como escrita nas práticas sociais das periferias, como os discursos orais, por exemplo, que são desconsiderados em detrimento do código escrito. No entanto, o autor defende que “dentro da perspectiva pragmática dos letramentos, a relação fala e escrita é, ao mesmo tempo, comunicativa e política”, e, nesse sentido, tendo em vista que a análise dessas produções textuais nunca é somente linguística, problematiza: “O que conta como escrita e

como oralidade quando o que está em questão são as práticas de sujeitos periféricos?” (SILVA, 2019, p.29).

Em síntese, considerando os letramentos nas periferias como letramentos das sociedades orais, Silva (2019) entende que, na perspectiva da abordagem pragmática, o letramento periférico envolve análises sociolinguísticas das práticas e eventos, com uma análise política da produção de visibilidades, além das invisibilidades sobre a escrita, mas também ligadas às relações de poder, alinhando-se à proposta de eventos de letramento de Heath (1982) e aos letramentos sociais de Street (1984). Ao citar Derrida, o autor defende que “qualquer grupo humano que utilize a oralidade já escreve em alguma medida”. (SILVA, 2019, p. 36).

Battisti (2019) realiza sua produção em língua inglesa e não manifesta uma preocupação em conceituar letramento, mas em averiguar como o conceito já delineado para o termo pelos diversos autores consagrados pode não abranger as práticas sociais desprestigiadas. Além disso, tomando como base algumas pesquisas muito relevantes no campo da sociolinguística variacionista laboviana, a autora observa que o letramento explica a manutenção do conservadorismo de dialetos de grupos sociais com *status* de prestígio, sendo associado ao conceito de escolarização.

Já Corrêa (2019) retoma a dicotômica analogia entre alfabetização e letramento, considerando a amplitude de sentido deste último para além do ensino formal adquirido na escola, cobrindo também o campo diversificado da educação não formal e informal, em que a circulação dos saberes permite o acesso aos letramentos de maneira não planejada formalmente. Para o autor, a noção de letramentos sociais preconizada por Street (1984) não se limita ao domínio da escrita, tampouco ao domínio do sistema alfabético, pois se assim fosse, haveria um esvaziamento de sentido e uma retirada daquilo que dá corpo ao termo.

Ao observar a diversidade dos letramentos e sua complexa combinação em uma única prática social intermediada por textos multimodais, Corrêa (2019) considera a noção de letramentos heterogêneos (múltiplos letramentos), pois representa a constituição dos saberes plurais numa sociedade. Nesse sentido, o autor advoga que o(s) letramento(s) não são marcados apenas por meio da tecnologia escrita, mas também pelas diferentes semioses que permeiam as práticas sociais delimitadas pela multimodalidade.

Firpo e Dornelles (2019) apresentam o letramento como um conjunto de práticas sociais intermediadas pela escrita ou por múltiplas semioses. As autoras discutem os resultados de um curso de aquisição de letramento acadêmico, assumindo o posicionamento de que, para além de habilidades técnicas, é preciso considerar as identidades dos estudantes e as relações de poder na resolução de problemas de leitura e escrita acadêmica.

Com objetivos focados na relação letramento escolar e letramento profissional, Bautier e Mamede (2019) apresentam resultados de pesquisas no contexto de ensino do francês como L1, compreendendo o letramento conforme um conjunto de práticas sociais e sistemas cognitivos não universalmente familiares aos alunos, em uma sociedade que se vê como altamente letrada. Alinhadas a Street (2013), as autoras advogam que “não há um letramento, mas diversos letramentos em função dos contextos e dos objetos”. Nesse sentido, o letramento não se limita à aquisição da leitura e da escrita, mas também aos “usos da linguagem escrita e oral relacionados a essas potencialidades” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 81).

Visando conceituar o “letramento profissional docente”, Bautier e Mamede assinalam ser “um trabalho de escrita do ofício docente e de leitura da aula, em uma articulação contínua entre o trabalho em sala de aula e o trabalho fora dela, antes e depois da interação com os alunos”. (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

Camacho e Fiamengui (2019) partem do modelo ideológico de letramento de Street (1984) para conceber o letramento não apenas como tecnologia neutra. Os autores associam esse conceito de letramento aos estudos de crenças e atitudes linguísticas desenvolvidas pela sociolinguística, na situação de alfabetização. Há uma clara intenção dos autores em promoverem uma reflexão sobre os impactos que crenças linguísticas podem ocasionar na aprendizagem, e, por isso, procuram prevenir a imposição de uma língua dominante e de práticas de letramentos dominantes.

Nogueira (2019) também retoma os postulados de Street, Tfouni, Kleiman e Soares na esteira dos estudos sobre bilinguismo em linguística aplicada, para fundamentar sua percepção social do letramento, visando às contribuições para a educação de surdos. Com um texto escrito em língua inglesa, a autora analisa publicações nessa temática, desde os anos 2000, a fim de apontar contribuições que considera significativas para a pesquisa e o ensino, tendo em vista as limitações da polarização entre L1 e L2 e os impactos causados à comunidade surda, em práticas letradas fora do ambiente escolar.

Nogueira (2019) revela sua concepção de múltiplos letramentos, ao observar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos, com a multiplicidade dos canais de comunicação, e ao orientar as instituições de ensino a repensarem a educação dos surdos. A autora afirma que as escolas devem buscar um equilíbrio entre as práticas de educação monolíngues e a heterogeneidade linguística da vida prática, “considerando as maneiras como os surdos “se tornam” sujeitos da leitura e da escrita, ao participarem de práticas de letramentos que confundem as fronteiras entre as línguas, identidades e letramentos”. (NOGUEIRA, 2019, p. 113).

Rajagopalan (2019) também retoma premissas e constatações dos autores canônicos dos NEL para fundamentar sua

concepção de letramentos múltiplos e sócio-políticos. Segundo ele, para falar sobre educação e cidadania a uma sociedade globalizada, multimidiática e digitalizada, precisa-se considerar a multimodalidade e os letramentos digitais, e, sobretudo, o letramento crítico, a fim de ajudar o leitor a tomar as rédeas da leitura em tempos de excesso de informação e desinformação, entre pós-verdades e *fake news*. O autor considera que uma pessoa letrada é aquela “capaz de encontrar caminhos em meio à confusão de imagens, mensagens, ideias e novidades desse mundo globalizado, saber estabelecer relações multimodais para analisar o mundo ao seu redor, ter habilidades digitais e letramento crítico”. (RAJAGOPALAN, 2019, P.124).

Considerando as concepções de letramentos sociais como estudos já superados pelos autores da área, Buzato e Torres (2019) se dedicam de forma mais específica à conceitualização da prática do letramento de dados com foco no jornalismo de dados. Para esses autores, “o(s) letramento(s) é(são) mutantes(s) porque entrelaça(m) variações de tecnologias, competências, valores, significados, esquemas de ação, propósitos e tipos de textos” (BUZATO; TORRES, 2019, p. 129). Nesse sentido, defendem o caráter transdisciplinar do conceito de letramento, pois este “não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa”. (BUZATO; TORRES, 2019, p. 130).

Nessa perspectiva, Ostermann e Perobelli apresentam uma aproximação entre princípios dos NEL e da Análise da Conversação, especialmente, o do ajuste ao interlocutor, justificando que o estudo do letramento precisa ser movido para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da linguagem. Em vez disso, deve-se tomar uma direção de entendimentos concretos em contextos sociais reais de interações situadas no tempo e

no espaço, ações que possibilitem às pessoas perceberem o que estão fazendo e entender o que as outras também estão fazendo.

Como podemos perceber, as premissas sociais de letramento ideológico proclamadas pelos NEL continuam sendo bases teóricas para fundamentar os estudos da atualidade. De forma sintética, os autores dos 11 artigos aqui analisados retomam, ou ao menos consideram os letramentos, em uma dimensão conceitual que, embora ligada ao processo de leitura e escrita, excede a noção grafocêntrica e se relaciona com outras modalidades da linguagem, como a oral, por exemplo.

Em síntese, notamos que, além dessa concepção plural dos letramentos com base em autores canônicos (HEATH, 1982; STRRET, 1984; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998), alguns autores adotaram uma concepção multimodal (diversos canais de comunicação simultâneos) e multissemiótica (diversas linguagens simultâneas) dos letramentos, como características das práticas sociais contemporâneas (GARCEZ, 2019; CORRÊA, 2019; FIRPO e DORNELLES, 2019; NOGUEIRA, 2019; RAJAGOPALAN, 2019); letramento como ferramenta de exclusão, dominação e manutenção do conservadorismo (SILVA, 2019; BATTISTI, 2019; CAMACHO e FIAMENGUI, 2019); letramento digital (RAJAGOPALAN, 2019) e letramentos mutantes e transdisciplinares. (BUZATO; TORRES, 2019).

Uma informação muito importante que não pode deixar de constar nesta seção se refere ao entendimento de que os letramentos tanto podem ser aspectos subjetivos de indivíduos, influenciando a leitura e produção externa, quanto podem ser características de textos epistêmicos destinados ao processo de ensino que influenciam (letram) os indivíduos. Nesse sentido, Corrêa (2019, p.62) assinala:

A matéria social e histórica pode ser reconhecida tanto nos indivíduos (como mostram os efeitos do desenvolvimento das formas de identificação do imputável pela Medicina legal) quanto nos conceitos (como procuro mostrar no campo da educação). Ou seja, na condição de tipos de saberes ligados a diferentes práticas sociais, o(s) letramento(s), sendo intercambiáveis, segundo formas, tecnologias e regulações socioculturais e históricas, habitam os corpos dos indivíduos – caso da condição de letrado –, mas também podem ser flagrados nos conceitos e nos instrumentos didáticos que procuram tornar cognoscíveis os conceitos levados para a sala de aula.

Já Rojo (2013) defende o que segue:

As práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (Rojo, 2013, p. 14).

Assim, nesta visão, podemos concluir que os letramentos entrecruzam as múltiplas práticas sociais contemporâneas e são representados pela multiplicidade cultural dos autores e leitores, mas também compõem os textos que materializam as suas práticas, bem como são retratados pela multiplicidade de semioses envolvidas, isto é, fazem parte tanto do ambiente (externo) quanto da capacidade leitora dos indivíduos (algo interno).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos artigos mostraram que há divergências conceituais entre os autores quanto ao significado atual do letramento, a depender da perspectiva empírica que desenvolvem. Embora percebamos uma tendência em aproximar os significados, há autores que observam os letramentos como ferramentas de exclusão e de manutenção do conservadorismo (SILVA, 2019; BATTISTI, 2019; CAMACHO e FIAMENGUI, 2019), e há, inclusive, quem aspire pelo conceito de “literacia”, conforme aquele usado no português europeu, como maneira de manifestar seu inconformismo pela concepção desenvolvida em português brasileiro. (GARCEZ, 2019).

Nesse sentido, notamos que, atualmente, ainda se mantém a concepção de letramento ideológico preconizada por Street (1984), bem como sua iminente relação com as práticas sociais defendidas pela unanimidade dos autores especialistas da área, desmistificando a ideia de letramento como habilidade individual e competência cognitiva (BAUTIER; MAMEDE, 2019). Ressalvamos ainda que houve ressignificações conforme as mudanças no espaço e no tempo, pois os estudiosos perceberam, em um segundo momento, que o termo letramento deveria ser utilizado no plural – e não no singular –, face aos diversos letramentos que atravessam as práticas sociais. Assim, de forma gradativa, viu-se que somente o uso do termo no plural seria insuficiente para dar conta das multifacetadas dos textos contemporâneos e, portanto, começou-se a utilizar o termo “múltiplos”, referindo-se à simultaneidade dos letramentos presentes nas práticas sociais intermediadas pela leitura, escrita e multimodalidade. (ROJO, 2009; STREET, 2013).

Vimos que o GNL (1996) cunhou o termo “multiletramentos” para referir-se a uma pedagogia de trabalho com os

letramentos, mas apesar dessa especificidade didática, alguns autores consideram os termos “múltiplos letramentos” e “multiletramentos” como pertencentes ao mesmo campo semântico, ou seja, referentes a *designs* multimodais e multissemióticos dos textos contemporâneos.

Quanto à dicotomia entre “alfabetização e letramento”, parece-nos uma discussão superada. Em uma visão contemporânea que considera o sistema de educação no Brasil e o sentido que ganharam esses dois termos com o amadurecimento das pesquisas, viu-se que a alfabetização é um processo finito e se refere à aquisição de conhecimentos formais adquiridos na escola, enquanto o letramento é um processo infinito, que abrange tanto a educação formal (na escola) quanto os conhecimentos adquiridos informalmente (nos diversos eventos e práticas sociais) (CORRÊA, 2019; CAMACHO; FIAMENGUI, 2019). Fica claro, portanto, que a alfabetização e o letramento são processos que ocorrem juntos, em circunstâncias formais, interligados, porém separados, e diferentes, em circunstâncias informais.

REFERÊNCIAS

BATTISTI, E. The notion of literacy in sociolinguistic theory and in studies of phonological variation in brazilian portuguese: contributions to the discussion of literacy and education in Brazil. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 49, p. 39-51, Florianópolis, Jul./Set 2019

BAUTIER, E.; MAMEDE, M. A. Do letramento escolar ao letramento profissional: uma relação a construir. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 49, p. 80-90, Florianópolis, Jul./Set 2019.

BUZATO, M. E. K.; TORRES, C. C. Dadificação e transdisciplinaridade nos estudos do letramento: o jornalismo de dados como contexto de pesquisa. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 49, p. 128-141, Florianópolis, Jul./Set 2019.

CAMACHO, R. G.; FIAMENGUI, A. H. R.. Atitudes e crenças linguísticas em um cenário multilíngue. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 49, p. 91-104, Florianópolis, Jul./Set 2019.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

CORRÊA, M. L. G.. Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino. **Revista da Anpoll** v. 1, nº 49, p. 52-66, Florianópolis, Jul./Set 2019.

FIRPO, P. F.; DORNELLES, C. Protagonismo discente em processos de constituição de letramentos acadêmicos. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 49, p. 67-79, Florianópolis, Jul./Set 2019.

GARCEZ, P. M.. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 49, p. 12-25, Florianópolis, Jul./Set. 2019.

GNL. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review, 1996.

HEATH, S. B.. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. Language and Society, vol. 11, pp. 49-76, 1982.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. Disponível em <<https://docero.com.br/doc/vvcvn1>> Acesso em 12 de out. 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2007). Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, M. & LANKSHEAR, C. (Orgs.). **A new literacies sampler**. Nova York: Peter Lang.

NOGUEIRA, A. S. Literacy and deaf education. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 49, p. 104-117, Florianópolis, Jul./Set 2019.

OSTERMANN, A. C.; PEROBELLI, R. Novos estudos do letramento e análise da conversa: o ajuste ao interlocutor em práticas de letramento em saúde. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 49, p. 142-157, Florianópolis, Jul./Set 2019

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/> Acesso em 20 de jan. de 2020.

RAJAGOPALAN, K. Cross-cultural competence and the new literacy: the indispensable need for critical thinking *Revista da Anpoll* v. 1, nº 49, p. 119-127, Florianópolis, Jul./Set 2019.

- ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2015.
- SILVA, D. N. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 49, p. 26-38, Florianópolis, Jul./Set 2019.
- SOARES, M. B. ; **Letramento: um tema em três gêneros**. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. v. 1. 190p.
- SOARES, M. B.. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREET, B. V. (Ed.). *Literacy and development: ethnographic perspectives*. London: Routledge, 2001.
- STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012
- STREET, B. V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil**. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 20 de jan. de 2020.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. 1986. 239f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268858>>. Acesso em: 05 mai. 2020.
- UNESCO. Educação para todos. Alfabetização: um desafio inadiável: relatório de monitoramento global 2006. Paris: Ed. Moderna, 2006.

CAPÍTULO III

A IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DO USO DOS MULTILETRAMENTOS NO PROJETO ESCOLAR: BRIGADAS CONTRA AS ARBOVIROSES

Cleudson Silva Santos

Rosana Cátia Barbosa Terceiro

Rosélia de Sousa Alves

Moésio Passos Marreiro Júnior

Este artigo objetiva analisar de que forma foi desenvolvida a Pedagogia dos Multiletramentos no projeto escolar Brigadas contra as Arboviroses, realizado pelos alunos do ensino fundamental I, da Escola Municipal Alaíde Augusto de Oliveira, em Fortaleza. Apresenta os seguintes objetivos específicos: descrever os multiletramentos no processo ensino e aprendizagem; apresentar o processo de alfabetização e letramento e suas singularidades; refletir sobre a interdisciplinaridade; elencar os elementos que identificam os multiletramentos dentro desse projeto. Partimos da hipótese de que o projeto supracitado foi realizado dentro da pedagogia dos multiletramentos.

1 INTRODUÇÃO

O autor do presente artigo, como professor de Ciências, percebeu que poderia desenvolver um projeto acerca de um tema relevante, presente na realidade de seus alunos, que for-

necessidade uma aprendizagem significativa, o protagonismo a esses alunos. Dessa forma, elaborou um projeto interdisciplinar, que propicia a interação entre distintos campos do conhecimento. Criou, então, o projeto Brigadas contra as Arboviroses, por ser uma temática pertencente à conjuntura social, cultural de seus alunos, tornando-se, assim, significativa, além de levá-los ao desenvolvimento de sua criticidade, autonomia, trabalho em grupo de forma colaborativa e interação à tecnologia, pois desenvolveram vídeos, blog, além da elaboração de jornal, folder, seleção de música-tema. Enfim, foram responsáveis pela organização desse projeto, divulgaram-no para toda a escola, culminando no engajamento de alunos, professores, gestão, funcionários e suas famílias.

2. CAMINHOS DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS

Esta seção dedica-se à apresentação das principais contribuições teóricas que embasaram o desenvolvimento do projeto de intervenção. Para tanto, são discutidos conceitos como: letramento, alfabetização, multiletramentos, interdisciplinaridade.

1.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUAS SINGULARIDADES

A formação de um aluno leitor está relacionada com uma ação atrativa e convidativa à leitura, durante a fase escolar, sendo o professor um facilitador que instiga as novas possibilidades e variadas leituras.

Quando se trata de aprendizagem, atualmente, exige-se bem mais de um discente para ser alfabetizado. Além de saber apenas ler um simples e pequeno texto ou escrever o nome, é

necessário que caminhem juntos a alfabetização e o letramento. Na contemporaneidade, podemos perceber conceitos mais modernos e amplos sobre alfabetização, como o descrito pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura:

[...] Conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...). A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p. 23).

A UNESCO classifica a alfabetização como sendo essencial para a sociedade, pois permite que as pessoas desempenhem outras habilidades. Há um processo social que pode ser contínuo e transformado. Segundo Ferreiro (1996, p.24), o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social, mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.

De acordo com Soares (2004, p.8), o letramento não é restrito ao estado ou condição de quem apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Ainda de acordo com essa autora, é importante diferenciar alfabetização e letramento:

A grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado é que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2014, p. 39-40):

A convergência do letramento e da alfabetização torna o ato de aprender mais significativo. A eficácia da leitura e da escrita apresenta maior evidência quando a união citada é mais consistente, tornando-se usual e socialmente prática. Compreende-se, assim, ainda em consonância com Soares (2014, p.81), que “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais”.

Verifica-se que no papel social do letramento, a escrita tem relevante atuação, pois transcende sua posição mais acentuada, a dos textos literários diante das mudanças sociais, com o advento tecnológico, e que levou ao surgimento de novas práticas de escrita, como o cotidiano e as diferentes visões de pesquisa da língua.

Isso leva a escola a repensar sua forma de ensinar para ensinar e construir competências, habilidades, enfim, conhecimentos, para que os alunos consigam, além de ler e escrever, ressignificar a diversidade de textos que os cercam em seu meio sociocultural, por exemplo, os multimodais. Nesse cenário, no próximo tópico, descreveremos a pedagogia dos multiletramentos.

1.2 CONCEITUANDO OS MULTILETRAMENTOS

As transformações sociais, culturais e tecnológicas promovem a necessidade de multiletrar, não somente letrar, de levar o aluno a se apropriar das múltiplas linguagens que já coexistem em seu ambiente familiar, comunitário, bem como na própria instituição escolar: oral, escrita, musical, corporal, plástica, digital, matemática, dentre outras. Nesse sentido, experimentamos um meio sociocultural com pluralidade de linguagens como forma de expressão. Logo, o processo de ensino e aprendizagem deve considerar essa multiplicidade linguística e cultural da sociedade, tornando o aluno um ser crítico, autônomo, capaz de ressignificar o mundo ao seu redor.

Rojo e Moura (2012, p. 21) compartilham dessa assertiva:

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor.

Demandamos uma escola que vá além do letramento pautado na linguagem verbal, visto que o texto não está mais somente atrelado ao signo linguístico. O aluno já lê todas as linguagens ao seu redor, a partir de seu meio, ao conviver com a família, a comunidade, ou seja, o estudante já leva para a escola sua bagagem social e cultural repleta de imagens, cores, memes, hipertextos, dentre outras formas que lhe transmitem mensagens, comunicação, compreensão. Portanto, é inadiável o trabalho com as multilinguagens e multiculturas, utilizando blogs, minicontos, radioblog, hipercontos, dentre outros meios.

É importante ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - do ensino fundamental, área de Ciências Naturais, assinalam características da Pedagogia dos Multiletramentos em seus objetivos gerais, quando relatam que os alunos devem ser capazes de fazer uso de distintas linguagens, desenvolvendo sua criticidade, além de utilizar recursos tecnológicos e valorizar a multiplicidade cultural e social brasileira (BRASIL, 1997d, p. 7), ou seja, o aluno deve:

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Os autores Cope e Kalantzis (2013, p.2) afirmam que a Pedagogia dos Multiletramentos contempla o avanço no desenvolvimento de sentidos, com capacidade de reagir às diferenças, mudanças e inovações, o que possibilita uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida. Assim, mediante a Pedagogia dos Multiletramentos, o aluno torna-se um ser questionador, autônomo, apto a argumentar, enquanto a aprendizagem faz-se significativa, porque fornece a ele conteúdos úteis para sua vida, centrados em seu contexto social e cultural.

No aspecto sobre fazer práticas educativas que possibilitem o uso da cultura relacionada ao aluno, Rojo e Moura (2012, p. 8) explanam:

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

Os multiletramentos, portanto, nem sempre incluirão em suas práticas as tecnologias digitais. Isso é pertinente, especialmente, porque nem sempre estão disponíveis no ambiente escolar, especialmente, na escola pública. Por outro lado, partirão das culturas próximas e conhecidas pelo aluno, correlacionadas ao seu contexto local, à família, à comunidade e, conseqüentemente, aos textos produzidos por esse meio.

Assim, os professores devem ser sensíveis às culturas existentes nas comunidades dos alunos, pois respeitando as culturas dos discentes é mais fácil ampliar o leque cultural deles. Sobre essa questão, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017, p.68) nos orienta, portanto podemos afirmar ser importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório, uma interação e um trato com o diferente.

Ainda em conformidade com Rojo e Moura (2012), em 1996, a Pedagogia dos Multiletramentos foi estabelecida, por meio do manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL), *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, formado por pesquisadores de letramentos, congregados em nova Londres (EUA), o qual declarava que a escola necessitava desempenhar a sua função concernente aos novos letramentos, pois os alunos já possuíam acesso aos mais recentes instrumentos de comunicação e de agência social, que resultavam em novas maneiras de letramentos, sendo estes oriundos das interações promovidas pela internet entre as distintas culturas, que se associam com o emprego continuado e cotidiano das plataformas de multimídia, e os novos sentidos apresentados pela linguagem empregada entre essas culturas.

Segundo Silva (2016), a Pedagogia dos Multiletramentos exhibe quatro fatores: prática situada (*situated practice*), instrução explícita (*overt instruction*), enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). O primeiro fator, prática situada, correlata-se ao verbo experienciar. O aluno precisa que os conteúdos ensinados estejam focados em seus interesses, em suas ânsias, tanto afetivas quanto socioculturais, em suas singularidades, isto é, perceber que são úteis para sua vida.

O segundo, instrução explícita, correlaciona-se ao verbo conceitualizar. Pretende que o aluno possua percepção e controle do conhecimento que está assimilando. O professor desempenha seu papel de forma que haja uma prática colaborativa entre ele e seu aluno, para que este realize tarefas mais complicadas do que poderia desenvolver sozinho. O terceiro, enquadramento crítico, relaciona-se ao verbo analisar. O aluno procura ligar seu domínio na prática ao seu conhecimento sobre as relações culturais, sociais, ideológicas, históricas, dentre outras. Nesse sentido, correlaciona os significados ao seu contexto e às suas funções sociais.

Por fim, tem-se o último fator, prática transformada, conectada ao verbo aplicar. Professor e aluno devem trabalhar em conjunto para que, de maneira reflexiva, o estudante possa criar e desempenhar novas práticas centradas em sua própria relevância e aplicação. Desta forma, o aluno mostra que desenvolve conhecimentos adquiridos por meio da instrução explícita e o enquadramento crítico, em práticas que o ajudem, ao mesmo tempo, a desenvolver e firmar os conhecimentos construídos.

1.2 INTERDISCIPLINARIDADE

A palavra interdisciplinaridade foi criada no século XX. Segundo Kleins (1998), suas primeiras referências verificam-se nos Estados Unidos, na discussão acerca da relevância da comunicação entre as áreas do conhecimento em Ciências Sociais.

No Brasil, a interdisciplinaridade, consoante Fazenda (2011, p. 34.), embasa-se, fundamentalmente, em um trabalho em comum, tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos e diretrizes, de suas metodologias, de seus procedimentos, dados e da organização de seu ensino. Assim,

o conceito de interação significa muito mais do que interação e colaboração entre as disciplinas escolares, pois engloba todas as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Fazenda (2011 p.34) destaca, ainda, que uma atitude interdisciplinar possibilita avançar no processo de construção de uma prática contextualizada, na qual as ciências se interpenetrem, proporcionando novas compreensões da realidade. Por conseguinte, a interdisciplinaridade permeia a criação de novos procedimentos, novas técnicas e temáticas.

É a unidade dos conhecimentos, uma transferência de atividade conjunta de professores e alunos, em que essa mutualidade entre disciplinas diversas, ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, visa um enriquecimento mútuo, segundo Fazenda (2011, p. 73). O autor ainda reforça que todo esse trabalho mútuo só favorece, enriquece a aprendizagem do aluno, permitindo-lhe ser o protagonista, o criador de novas práticas, novos projetos. Nesse sentido, o teórico explica (2011, p.94):

[...] A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude. É necessário, portanto, além de uma interação entre teoria e prática, que se estabeleça um treino constante no trabalho interdisciplinar, pois interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se. Interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um. Todo indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas na medida em que se familiariza com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será motor de

transformação.

Ressaltamos que o termo interdisciplinaridade nem sempre é mencionado nos textos dos PCNs. No entanto, está associado em boa parte desses documentos, propondo uma prática a ser desenvolvida em todos os campos do currículo, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Primeiro, vejamos que o conceito de interdisciplinaridade é tratado como uma conexão entre distintas áreas do conhecimento (BRASIL, 1997b, p.31):

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzido por uma abordagem, que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas.

Por fim, a interação entre conteúdos de diferentes matérias, por seu lado, viabiliza o planejamento de novas áreas conceituais. BRASIL (1997c, p. 29):

Para informar adequadamente a perspectiva de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer o caráter interdisciplinar que constitui o campo de estudos teóricos da Pluralidade Cultural. A fundamentação ética, o entendimento de preceitos jurídicos, incluindo o campo internacional, conhecimentos acumulados no campo da História e da Geografia, noções e conceitos originários da Antropologia, da Linguística, da Sociologia, da Psicologia,

aspectos referentes a Estudos Populacionais, constituem uma base sobre a qual se opera tal reflexão.

Percebemos que a interação entre as áreas de conhecimento possibilita intervenções interdisciplinares denominadas Projetos Interdisciplinares, BRASIL (1997e, p.76). Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas: artes visuais, dança, música, teatro (BRASIL,1997e, p.76). Nesse contexto, o professor do presente trabalho produziu o projeto interdisciplinar: Brigadas contra as Arboviroses, que será explicado na seção quatro.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A princípio, os sujeitos do projeto Brigadas contra as Arboviroses eram os alunos do 3º, 4º e 5º anos. Posteriormente, todos os alunos da escola foram envolvidos no projeto. Essa escola apenas apresenta turmas referentes ao fundamental I. Para isso, foram utilizadas as abordagens: qualitativa, exploratória, bibliográfica, estudo de caso, além da análise de conteúdo. Em conformidade com Lakatos e Marconi (2007), o método qualitativo desenvolve-se em um contexto natural, com muitos elementos descritivos. É elaborado para ser adaptável, aberto, centrando-se na realidade de forma complexa e contextualizada. Assim, correlacionam-se as formas de investigar, interpretar os dados e as informações, imensamente. O método não objetiva mensurar ou numerar as informações, nem demonstrar dados estatísticos. Na busca para compreender conceitos sobre letramento, alfa-

betização, multiletramentos, interdisciplinaridade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, analisando os pressupostos teóricos de autores sobre esses temas, além dos textos dos Parâmetros Nacionais Curriculares da área de Ciências Naturais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica consiste:

Em levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

O presente artigo também utilizou a pesquisa exploratória, a qual fornece maior familiaridade com o assunto averiguado. Consoante Gil (2007), a pesquisa bibliográfica favorece o aumento do conhecimento do pesquisador sobre a temática pesquisada, permitindo, assim, a formulação de novas hipóteses e pesquisas mais estruturadas. Quanto à escolha do objeto de estudo, optou-se por um estudo de caso, que de acordo com Yin (2001, p. 33), é uma investigação empírica, que analisa um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real,

especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001 p. 33). Por último, quanto à técnica de coleta de dados, executou-se uma análise de conteúdo, que em conformidade com Bardin (1977, p.30), é um [...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...], isto é, amplia a leitura e extrapola as incertezas, extraindo os conteúdos incluídos por trás da notícia, comunicação examinada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DO PROJETO ESCOLAR: BRIGADAS CONTRA AS ARBOVIROSES

Esta seção descreve o projeto Brigadas contra as Arboviroses, elaborado na escola municipal Alaíde Augusto de Oliveira, no bairro Conjunto Esperança, em Fortaleza. Consequentemente, haverá uma análise acerca desse projeto.

4.1. O PROJETO BRIGADAS CONTRA AS ARBOVIROSES

Em 2017, a Secretaria Municipal da Educação (SME) de Fortaleza lançou um convite para as escolas da rede municipal, objetivando que elas participassem de uma campanha, estimulando, dessa forma, a comunidade escolar a criar e executar um plano de ação de combate ao vetor das arboviroses, o mosquito *Aedes aegypti*, nas áreas de atuação das escolas. A metodologia utilizada na campanha foi a de brigadas integradas, denominadas brigadas contra as arboviroses, as quais deveriam envolver toda a comunidade escolar.

A unidade escolar é localizada em uma área de alta vulnerabilidade socioeconômica e baixo Índice de Desenvolvimento

Humano (IDH) da capital cearense. O presidente da brigada integrada da escola citada é o professor de Matemática e Ciências do 5º ano do ensino fundamental, professor Cleudson, que propôs estimular o protagonismo infantil, criando um grupo, inicialmente, de nove alunos representantes dos 3º, 4º e 5º anos, para esses estudantes criarem a brigada mirim da escola, que recebeu o nome de Brigadas contra as Arboviroses, a fim de desenvolver um plano de ação multidisciplinar e interclasse de conscientização e combate ao mosquito *Aedes Aegypti*.

Para isso, reuniões a cada dois dias ocorriam com esse professor, o qual atuava como mediador, dando suporte e orientando a ponderação das demandas apresentadas e as ações a serem executadas por essa brigada mirim. Os alunos, então, levaram o convite muito a sério, e as reuniões eram bem produtivas, com a frequência de todos os membros.

Ficou acordado que a acumulação de conhecimento era o ponto de partida do projeto, para isso a pesquisa foi uma parte importante do processo. Ao tomarem conhecimento da campanha UFC e Você contra o Mosquito, da Universidade Federal do Ceará, as crianças, dentre outras iniciativas, propuseram a adaptação e aplicação de parte do material disponível no site, como o checklist de possíveis focos do mosquito em casa.

O projeto na escola do Conjunto Esperança, idealizado por professores da escola e com apoio dos gestores, tem potencial para ser replicado em outras unidades e se destaca pelo protagonismo das crianças. Com uma metodologia formada de brigadas integradas, foi possível realizar feitos interessantes em uma escola com 400 alunos. A brigada estudantil foi formada por nove alunos do terceiro, quarto e quintos anos, com idades entre oito e onze anos, os quais estavam em ritmo de dedicação, preparando-se para tornarem-se futuros multiplicadores.

A brigada mirim estabeleceu um projeto em três fases, que foram realizadas com os alunos de cada turma. A primeira corresponde à formação teórica; a segunda, à parte lúdica; e a última, à verificação. Cada etapa foi realizada pelos brigadistas mirins que pesquisavam e estudavam o conteúdo, além de ensaiarem cada etapa do projeto. Tudo sempre foi planejado com o acompanhamento ou o conhecimento de um docente, que fazia o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Na primeira fase, denominada formação teórica, os alunos compreenderam o que são arboviroses, a importância de conhecê-las e como combater seu vetor, o mosquito *Aedes Aegypti*. Os alunos de cada turma eram convidados a conhecer o projeto. Assim, acompanhados pelos brigadistas até a biblioteca, assistiam aos vídeos educativos selecionados pela brigada (observando sempre a faixa etária) sobre o combate ao mosquito e prevenção das arboviroses.

Ao final de cada vídeo, eram discutidas as informações e, logo em seguida, os conhecimentos apreendidos eram testados com perguntas que valiam pontos. Para a realização do game, eram formadas seis filas de alunos. Em um telão, projetavam perguntas de múltipla escolha relacionadas ao tema; os seis primeiros alunos da frente faziam a sua opção de alternativa, quem acertava, pontuava para sua fila. Depois, outra pergunta era feita para cada aluno que estava sentado na posição seguinte, e, assim, sucessivamente.

É importante ressaltar que após o anúncio da alternativa correta de cada questão, era realizada uma reflexão. Ao final do jogo, verificava-se a pontuação de cada fila e parabenizada a vencedora, assim como o esforço de cada um, sempre destacando que a vitória maior ocorre quando os conhecimentos são colocados em prática.

A segunda parte correspondeu à parte lúdica, os brigadistas mirins construíram uma maquete de uma residência com as seguintes medidas correspondentes: 1m de largura x 1,5m de comprimento x 1,2m de altura, com estrutura em plástico, canos e conexões de pvc de 25mm. Nessa casa interativa, onde as crianças poderiam manuseá-la, havia sugestões dos locais onde seria provável acumular água parada, tornando esses lugares possíveis focos do mosquito em uma residência (calha, caixa d'água, coletor atrás da geladeira, pratinho da planta, dentre outros).

Obedecendo a um cronograma em comum acordo com os professores e a coordenação, os brigadistas executavam suas ações no contraturno de suas aulas. Com uma cópia da lista de presença, chamavam os colegas em grupos de cinco alunos, das turmas que já tinham participado da etapa anterior, para uma sala preparada, com a ajuda das crianças, a fim de simular a vistoria em uma maquete de uma residência, usando um *checklist* dos possíveis locais onde poderia acumular água e, por conseguinte, no qual o mosquito depositaria seus ovos.

No final dos testes e esclarecidas todas as dúvidas, os alunos participantes recebiam e colavam na agenda escolar uma cópia do *checklist* treinado de forma prazerosa na escola, o qual pôde ser aplicado, semanalmente, pelos próprios alunos, com a ajuda dos seus pais. Parte do material foi uma adaptação do que é sugerido no site da Universidade Federal do Ceará.

Já a terceira fase correspondeu à verificação. Toda semana, os membros da brigada mirim sempre se encontravam nos contraturnos da aula, munidos com a cópia da lista de frequência das turmas, além de usarem um cronograma das turmas a serem visitadas, bem como a autorização prévia dos docentes. Desse modo, verificavam as agendas e tiravam dúvidas dos colegas discentes. Quando um aluno detectava o mosquito em sua casa,

era anotado e questionado o procedimento adotado pela família, para depois ser levado à reunião da brigada mirim e discutido. A cada conferida, as agendas ganhavam a assinatura de um brigadista e uma estrelinha dourada, que era colada na agenda.

Durante as reuniões da brigada mirim, as ideias eram analisadas e quando existiam possibilidades de sua execução, passavam a ser postas em prática. Na primeira fase do projeto Brigada Estudantil, um desafio foi encontrado, não havia vídeos interessantes voltados às crianças menores. Dos vídeos buscados na web, o da Fundação Chespirito, com personagens do seriado Chaves, foi sugerido como ideal, no entanto só existia a versão em espanhol. Logo, houve uma solução: dublar para o português. Com o cronômetro em mãos, as falas copiadas das legendas foram distribuídas entre os brigadistas, que assumiam as vozes do professor Girafales, Dona Florinda, Chaves e demais personagens do desenho. Foi realizada uma gravação improvisada, porém todos estavam atentos, com postura de voz e o tempo certo; o gravador utilizado foi o do celular da coordenadora da escola. Após a edição realizada, com a ajuda dos brigadistas, na qual um dos alunos fez sozinho a primeira edição, usando o programa *Movie Maker*, o resultado passou a ficar disponível no seguinte link: <https://goo.gl/vqDTDn>. O vídeo foi publicado em um canal da escola no *Youtube* e serviu para ilustrar a fase I, a teórica.

A proatividade dos alunos fez a diferença, pois o vídeo atingiu seu objetivo; foi um sucesso com as crianças menores, visto que extrapolou as expectativas e todos da escola queriam ver como ficou o resultado da dublagem feita pelos colegas brigadistas, inclusive os professores e pais.

Para a segunda fase, a lúdica, a simulação do *checklist*, os brigadistas, que em média tinham a faixa etária de 8 a 10 anos,

construíram uma maquete de uma casa usando canos e conexões de pvc de 25mm, sendo necessário utilizar conceitos e cálculos matemáticos para moldar uma estrutura da maquete de 1,2 metros de altura. A cobertura plástica foi doada por uma professora da escola.

O projeto promoveu a interdisciplinaridade: pesquisas sobre as arboviroses nas aulas de ciências; criação de paródias no ensino de Língua Portuguesa; concurso de desenhos nas aulas de Artes e uso da Matemática para elaborar gráficos que mostram os alunos que já contraíram alguma doença causada pelo Aedes.

Os funcionários se engajaram, reforçando a limpeza. Já os pais, com a orientação e colaboração dos filhos, fizeram o dever de casa contra o mosquito. Na época, a diretora da escola, Climênia Barbosa, relatou que todas as ações estariam no portfólio entregue à Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de pleitear o Selo Escola Amiga da Saúde – Todos contra o Aedes. Ao final do projeto, foi realizada uma culminância com a apresentação dos resultados e premiação dos melhores trabalhos realizados pelos alunos durante as aulas interdisciplinares.

4.2. ANÁLISE DO PROJETO: BRIGADAS CONTRA AS ARBOVIROSES

Os professores da escola, começando pelo idealizador desse projeto, foram somente mediadores dessa prática de ensino e aprendizagem, visto que apenas guiaram os alunos para a implementação desse trabalho, deixando que os estudantes fossem os protagonistas. Nesse aspecto, permitiram que construíssem seu conhecimento acerca das arboviroses. Saíram do velho contexto de práticas somente baseadas na linguagem verbal.

Idealizou-se a linguagem não verbal com o uso das imagens proporcionadas no folder e vídeo. A Matemática foi contemplada quando os professores ajudaram a perceber a frequência acerca das arboviroses. Salienta-se que a linguagem musical foi oportunizada no momento da criação das paródias.

A linguagem digital passou a ser desenvolvida quando fizeram uso de vídeos sobre as arboviroses, além da gravação, dublagem e edição de um desenho do Chaves. Houve, também, um trabalho produzido de forma colaborativa. Os alunos dos 3º, 4º e 5º anos, a partir de sua aprendizagem, motivaram os demais, tornando-se, nessa etapa, agentes de transformação de uma realidade correlacionada às arboviroses.

Esses alunos envolveram não somente a escola, gestão, os funcionários e professores, mas, sobretudo, suas famílias, as quais aprenderam a se prevenir dessas doenças presentes em seu contexto socioambiental. Portanto, foi realizada uma aprendizagem significativa, que forneceu autonomia a esses discentes. Uma aprendizagem fundamentada em suas necessidades, em sua realidade social. Dessa forma, eles construíram seu conhecimento, que alcançou toda comunidade.

Além disso, houve o uso das tecnologias nessa prática, que viabilizou a criação, com a ajuda dos professores, a gravação, edição e dublagem de um desenho do *Chaves*, que foi traduzido do espanhol para o português. Os alunos brigadistas ainda fizeram uso de vídeos para apresentação das arboviroses. Depois, esse projeto possibilitou a interdisciplinaridade, pois todos os professores foram envolvidos, conforme descrição no item anterior. Todos trabalharam a mesma temática em suas matérias.

Enfim, foi uma prática pedagógica que contemplou os quatro fatores dos multiletramentos: prática situada, instrução ex-

plícita, enquadramento crítico e prática transformada. Ocorreu a efetivação do primeiro fator, porque houve uma prática útil para a vida do aluno, não só na escola, mas, sobretudo, em sua família, que começou a combater as arboviroses. Logo, foi centrada em seu meio sociocultural.

O segundo fator foi contemplado, pois os alunos assumiram o controle do projeto, levando-o para as demais turmas, primeiramente, e depois para toda a escola e suas casas. Os estudantes foram os protagonistas do projeto, os construtores de seu conhecimento.

Já o terceiro fator foi alcançado porque correlacionaram o significado do projeto ao seu contexto social, implantaram-no em sua comunidade, envolvendo a escola e família. Por último, o quarto teve significativa apreciação, uma vez que professores e alunos trabalharam em conjunto para que esses criassem e desempenhassem, por meio de reflexão e debates, novas ideias que surgiram sobre o projeto e foram colocadas em prática. Os alunos ressignificaram seus conhecimentos apreendidos e incorporaram novas concepções de como se trabalhar melhor o projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a hipótese relacionada à presença dos multiletramentos no projeto escolar Brigadas contra as Arboviroses foi comprovada, pois ocorreu o protagonismo dos alunos, tendo em vista que eles próprios lideraram o projeto, ensinando uns aos outros. Os professores, então, foram mediadores dessa prática de ensino e aprendizagem. Houve, também, um trabalho desenvolvido de forma colaborativa. Foi efetivado um processo

de ensino e aprendizagem significativo, que levou autonomia a esse alunado, portanto, centrado na sua realidade social.

Além disso, as tecnologias foram utilizadas mediante a concepção da gravação e edição da música do Chaves, que precisava ser traduzida do espanhol para o português. Da mesma forma, houve a interdisciplinaridade, pois todos os professores trabalharam o assunto do projeto em suas respectivas disciplinas. Os quatro fatores dos multiletramentos descritos anteriormente foram contemplados, desse modo, os alunos dessa escola conseguiram fornecer novos significados aos conhecimentos adquiridos, acrescentando, assim, inovadas ideias que foram agregadas ao projeto.

Logo, este artigo trata de um projeto relevante para o meio acadêmico, pois estimulou o protagonismo dos discentes, na atuação de um tema que lida diretamente com a qualidade de sua vida e bem-estar, e que, inicialmente, foi projetado para três turmas, mas acabou atingindo toda a área onde a escola está inserida. Desenvolveu-se, assim, fora dos muros da escola. O esforço de toda a escola na implementação desse projeto foi reconhecido pela Universidade Federal do Ceará, UFC, que estampou essa iniciativa em seu jornal, tanto na versão impressa quanto digital, além das diversas redes sociais, levando a muitos esse projeto bem-sucedido. É uma contribuição ao tema dos multiletramentos, servindo de incentivo aos novos pesquisadores e demais unidades escolares da rede municipal.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, Educação é a Base**, Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: princípios e concepções: ano 1, unidade 1. Brasília MEC/SEB, 2012.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries: ciências naturais**, vol. 04. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries: apresentação dos temas transversais, ética**, vol. 08.1. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries: pluralidade cultural**, vol. 10.1. Brasília: MEC/SEF, 1997c.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais /Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997d. 136p**
- _____. Secretaria de Educação Fundamental - MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries: arte**, vol., 06. Brasília: MEC/SEF, 1997e.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, [1979].
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila. GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KLEIN, J. **Ensino interdisciplinar: didática e teoria**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998. p. 109-132.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

ROJO, Roxane H. R. MOURA, Eduardo. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. **Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional**. Letras, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan/jun. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. 287 p.

STREET, B. V. 2003. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, Londres, 5 (2): Maio.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA**. Alemanha, Hamburgo, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO IV

O USO DE APLICATIVOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DE LETRAMENTO DIGITAL DE CRIANÇAS

Francisco Bruno Rodrigues Silveira

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre tecnologia na educação possibilitam a investigação relacionada ao uso de ferramentas tecnológicas como mediadoras das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a gamificação, que consiste na utilização de jogos e aplicativos em diferentes contextos, pode representar uma nova possibilidade no processo de letramento digital de crianças. Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as contribuições de aplicativos e jogos educacionais para o processo de letramento digital de crianças.

A fundamentação teórica desta pesquisa está subsidiada, principalmente, nos pressupostos de Kapp (2012), sobre gamificação, e Soares (2004), relacionados aos diferentes tipos de letramentos. Como metodologia deste estudo de natureza exploratória, foi realizada a análise dos aplicativos “Jogo de Palavras”, “ABC do Bitá” e “Histórias de Embalar”, verificando-se de que forma essas ferramentas podem contribuir no processo de letramento digital de crianças. Como resultado, por meio da utilização do uso adaptado do modelo TUP de análise, observou-se que os aplicativos analisados apresentam características que podem contribuir significativamente no processo de letramento digital infantil.

No decorrer da pesquisa apresentada neste artigo, foi constatado que, dentre os 3 jogos analisados, existe um com mais de um milhão de instalações, isso reforça o uso e interesse por jogos digitais. Em relação ao manuseio, as resenhas escritas pelos usuários indicam aspectos positivos e negativos para uso em contexto pedagógico. Nos aspectos positivos, temos a interatividade e facilidade de acesso. Todavia, são listadas também características negativas, como a necessidade de conexão *wifi* e erros de acentuação das palavras.

A análise aqui feita indica que os jogos possuem interface bastante colorida, interativa e intuitiva, usam recursos de som e imagem e permitem que a criança retorne às atividades sempre que quiser. Para uso em sala de aula, como recurso pedagógico, os jogos devem ser incorporados ao planejamento do professor. A mediação do jogo pode potencializar suas características positivas e corrigir ou minimizar os aspectos negativos.

Esta pesquisa apresenta relevância por descrever e analisar algumas ferramentas de aplicativos educacionais, que podem ser usados em práticas pedagógicas, no contexto de ensino e aprendizagem de crianças.

2. REVISÃO DE LITERATURA

À medida que a tecnologia se espalhou pelo mundo, nossa sociedade se tornou cada vez mais conectada e globalizada. Esse processo criou um mundo virtual em que todos os indivíduos fazem uso direta ou indiretamente da tecnologia e seus vários recursos e possibilidades de uso.

A partir desse contexto, o conceito de letramento digital passou a ser bastante relevante e necessário em nosso cotidiano.

Embora existam várias definições desse termo, pode-se afirmar que o conceito de letramento digital está relacionado à habilidade de que as pessoas têm ao utilizar a tecnologia de forma saudável e proveitosa.

Além disso, deve-se considerar também questões culturais e sociais, na medida em que a tecnologia passa a assumir um papel de promoção de interação social. Nesta seção, alguns conceitos teóricos sobre letramento digital e suas aplicações em contextos de ensino e aprendizagem serão apresentados. Além disso, também haverá a descrição de postulados teóricos sobre o letramento digital, especificamente, voltado para crianças.

Conforme Soares (2006, p. 35), o “processo de letramento está relacionado aos diversos tipos e níveis de habilidades que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito”. Segundo a autora, as competências que constituem o letramento são distribuídas de maneira contínua, com cada ponto ao longo desse percurso indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes modelos de material escrito.

Já de acordo com Buzato (2006), o conceito de letramento está ligado a uma finalidade específica de uso de códigos, em dado contexto. Para BUZATO (2006, p. 4):

Letramento, ou mais precisamente os letramentos, são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, e são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos socioculturais.

A partir dos conceitos anteriormente mencionados, podemos inferir que a definição de letramento apresentada pelos autores citados está diretamente vinculada ao uso de um tipo de codificação para um propósito de comunicação entre indivíduos, em uma sociedade.

As crianças têm presenciado e vivenciado uma ampla variedade de práticas digitais, como o uso de smartphones, tablets, redes sociais e vários outros instrumentos.

Novas tecnologias podem fornecer às crianças experiências inovadoras e envolventes, permitindo que elas estejam conectadas ao mundo globalizado. No entanto, para muitos, existem preocupações de que as crianças possam ficar isoladas em interações prejudiciais, focadas em telas de celulares com oportunidades insuficientes para diálogos humanos.

Dessa forma, como parte do processo educacional, conforme apresentado por Soares (2006), sobre o conceito de letramento, as crianças devem envolver-se em reflexões críticas sobre tecnologia, que é um aspecto importante do letramento digital, tanto para crianças quanto para adultos.

Dentro do conceito de letramento digital, a gamificação consiste em uma recente teoria, esta vem sendo desenvolvida em pesquisas acadêmicas relacionadas à utilização de games e plataformas digitais lúdicas, em contextos diversos.

O termo gamificação refere-se ao uso de jogos e novas tecnologias em diferentes possibilidades e contextos. No âmbito educacional, pode-se encontrar diversos exemplos de práticas nas quais esse conceito é utilizado com o intuito de facilitar o entendimento e proporcionar benefícios aos alunos em sala de aula.

A gamificação é uma tendência emergente que está ganhando cada vez mais espaço na educação. De acordo com Khaled

(2011, p. 16), o termo refere-se ao “uso de jogos e softwares em diferentes contextos”.

Para Kapp (2012, p. 12), “a gamificação pode ser usada no contexto educacional, devido ao fato de apoiar e motivar os alunos, e, assim, proporcionar processos e resultados de aprendizagem aprimorados”. Dessa forma, faz-se necessário maior entendimento sobre o uso desse conceito na educação, com o intuito de possibilitar práticas pedagógicas mais voltadas à realidade dos alunos da era tecnológica, que, segundo Kapp (2012, p. 12), “estão inseridos em uma realidade onde a gamificação é parte integrante”.

Para DeLoache (2010), a criação de aplicativos educacionais voltados a crianças deveria ser desenvolvida, na maioria das vezes, com um propósito pedagógico específico de uso. Entretanto, ainda segundo DeLoache, os desenvolvedores desses aplicativos são influenciados pelas tendências atuais em tecnologia e *design*.

Apenas uma parte dos aplicativos disponíveis é projetada com um olhar sobre como as crianças realmente aprendem (DELOACHE, 2010). O autor afirma que um pequeno número de desenvolvedores usa dados científicos para criar ferramentas tecnológicas que possam auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia para este trabalho, foram escolhidos três aplicativos, de acordo com pesquisa feita na *Google Play*⁷. Na plataforma mencionada, fizemos uma busca por jogos digitais com as temáticas de alfabetização e letramento.

⁷ Google Play é um serviço de distribuição digital de aplicativos para o sistema operacional Android.

A escolha utilizou como critério a avaliação feita pelos usuários, que realizaram o *download* dos aplicativos pesquisados. Outro aspecto usado na seleção foi a disponibilização dos aplicativos nos sistemas Android⁸ e iOS⁹.

Como resultado dos critérios escolhidos para a escolha, foram selecionados os seguintes aplicativos: “ABC do Bitá”, com avaliação de 4 estrelas; “Jogo de Palavras”, com avaliação de 4,5 estrelas; e “Histórias de Embalar”, com avaliação de 4 estrelas.

É relevante ressaltar que a nota máxima que pode ser alcançada no sistema de avaliação desenvolvido pela plataforma Google Play é a de 5 estrelas.

Para a análise dos aplicativos, foi utilizada uma tabela desenvolvida a partir do Modelo de Qualidade TUP (*Technology Usability Pedagogy*¹⁰), de Bednarik *et al* (2004) e Bednarik (2002).

O Modelo de Qualidade TUP é um método de análise de aplicativos que considera aspectos pedagógicos, tecnológicos e de utilidade dessas ferramentas.

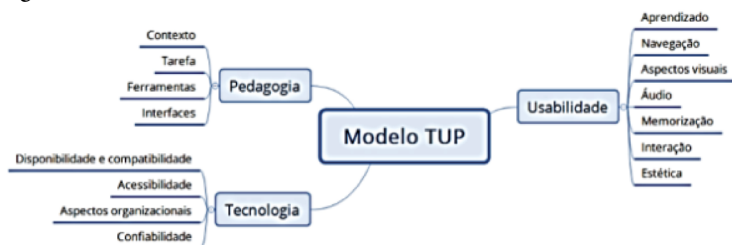
É importante ressaltar que o Modelo de Qualidade TUP foi desenvolvido como um referencial de análise para aplicativos utilizados em diversos contextos, sendo nesta pesquisa usado para a abordagem específica de aplicativos que podem ser utilizados em práticas pedagógicas, justificando-se, assim, a escolha de alguns critérios singulares para essa investigação. O modelo mencionado apresenta uma extensa análise, como mostra a figura 01.

8 Sistema operacional desenvolvido pela empresa Google, que é usado para grande parte dos celulares que não possuem o sistema iOS.

9 iOS é um sistema operacional móvel da Apple Inc, desenvolvido para o iPhone.

10 Pedagogia da usabilidade da tecnologia ou Pedagogia do uso da tecnologia.

Figura 01: Modelo de Qualidade TUP.



Fonte: Bednarik et al. (2004) e Bednarik (2002).

Conforme pôde ser observado na figura 01, o Modelo de Qualidade TUP apresenta vários critérios de análise de aplicativos. No entanto, nesta pesquisa, consideramos aspectos mais relacionados ao contexto de utilização pedagógica dessas ferramentas. Assim, para a abordagem que será feita nesta seção, ponderamos os seguintes aspectos escolhidos a partir do Modelo de Qualidade TUP: **contexto, tarefa, ferramentas, acessibilidade, aspectos organizacionais e aprendizado**. Esses aspectos foram organizados em uma tabela, possibilitando uma visualização mais didática da análise feita de cada aplicativo escolhido nesta pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, os aplicativos já mencionados serão analisados de acordo com a metodologia descrita na seção anterior, bem como a fundamentação teórica sobre letramento digital e gamificação já apresentadas.

Antes da análise propriamente dita, há uma descrição e apresentação das funcionalidades dos aplicativos.

4.1 ABC DO BITA

O aplicativo “ABC do Bita”, desenvolvido em 2016 pela empresa *Mr. Plot Produções*, disponível para os sistemas Android e iOS, é um abecedário interativo, em português, voltado para crianças em início de alfabetização. Os jogos educativos disponibilizados no aplicativo estimulam o raciocínio lógico, o letramento digital e o desenvolvimento de vocabulário. A interface inicial do aplicativo é apresentada na figura 02.

Figura 02: apresentação inicial do aplicativo ABC do Bita.



Fonte: *Google Play.*

No quadro 01 é apresentado e descrito o aplicativo “ABC do Bita”, de acordo com os critérios selecionados, conforme o Modelo de Qualidade TUP.

Quadro 01: quadro de descrição do aplicativo “ABC do Bitá”.

Aplicativo ABC do Bitá	
Contexto	Prática de vocabulário com cada letra do alfabeto, por meio de sons e imagens.
Tarefa	Associação de imagens com a sua respectiva palavra, em distintos níveis de dificuldade.
Ferramentas	Escolha do tipo de vocabulário das palavras a serem associadas durante o jogo, como palavras relacionadas à comida, aos brinquedos, aos esportes etc.
Acessibilidade	Interface bastante colorida e intuitiva, em que cada letra do alfabeto é representada com cores diferentes e as imagens também apresentam cores vívidas e sons.
Aspectos organizacionais	A tela do aplicativo é bem organizada. No momento do jogo, a letra de cada palavra pode ser facilmente tocada e direcionada à sua respectiva palavra.
Aprendizado	É possível aprender várias palavras novas e ainda praticar habilidades de associação mediante as ferramentas do jogo.

Fonte: Modelo de Qualidade TUP de Bednarik *et al* (2004) e Bednarik (2002).

A partir da apresentação feita no quadro 01, serão analisados a seguir os critérios da tabela considerados mais pertinentes, referentes às funcionalidades observadas no aplicativo “ABC do Bitá”, dentro de um contexto de uso pedagógico.

No critério “tarefa”, do quadro acima, faz-se necessário que o professor planeje o modo como o aplicativo será utilizado em sala de aula, pois o aplicativo, por si só, não propõe atividades específicas de uso pedagógico voltadas ao letramento de crianças, cabendo ao educador a atividade de planejar de que forma o aplicativo pode ser usado coerentemente no contexto educacional.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é em relação ao critério “ferramentas”, da tabela, pois o aplicativo traz uma variedade de vocábulos que podem não ser do conhecimento das

crianças, fazendo com que fique a cargo do professor escolher adequadamente o vocabulário a ser usado.

Nota-se aqui que o aplicativo em análise apresenta potencialidades de uso em contexto pedagógico, que só poderão ser alcançadas se houver devido planejamento de seu uso de forma coerente e contextualizada para a realidade dos alunos.

4.2 JOGO DAS PALAVRAS

O aplicativo “Jogo das Palavras”, desenvolvido em 2018 pela empresa *Fantasy World Games*, disponível para os sistemas Android e iOS, é um jogo interativo, no qual os usuários tentam descobrir palavras em um dado período. O jogo possui vários níveis de dificuldade e pode ser utilizado em outros idiomas, como inglês e espanhol. A tela inicial do aplicativo pode ser vista na figura 03.

Figura 03: interface inicial do aplicativo “Jogo de Palavras”.



Fonte: Google Play.

O quadro 02 apresenta a descrição das funcionalidades do aplicativo “Jogo das Palavras”.

Quadro 02: quadro de descrição do aplicativo “Jogo das Palavras”.

Aplicativo Jogo das Palavras	
Contexto	Prática interativa de formação de palavras.
Tarefa	Junção de letras, com o objetivo de formar palavras, a partir de dicas sobre a palavra que está sendo formada.
Ferramentas	Escolha de letras maiúsculas e minúsculas, manuscritas ou digitadas.
Acessibilidade	Interface bastante interativa, que estimula a participação no jogo proposto pelo aplicativo. É possível escutar as dicas de cada palavra.
Aspectos organizacionais	A tela do aplicativo é bem organizada e os espaços para cada letra da palavra a ser formada são bastante grandes, o que facilita a visualização das crianças.
Aprendizado	É possível aprender ortografia e acentuação de palavras.

Fonte: Modelo de Qualidade TUP de Bednarik *et al* (2004) e Bednarik (2002).

Como foi feito com o aplicativo anterior, a seguir, serão analisados os critérios da tabela considerados mais pertinentes, referentes às funcionalidades observadas no aplicativo “Jogo de Palavras”, dentro de um contexto de uso pedagógico.

Em relação ao critério “acessibilidade”, citou-se que é possível escutar as dicas de cada palavra. No entanto, dependendo da faixa etária das crianças, essas dicas apresentadas podem não ser tão bem compreendidas, sendo necessário que o professor selecione palavras conhecidas pelos alunos. Quanto ao critério “aspectos organizacionais”, as letras grandes apresentadas no aplicativo podem contribuir para o desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças, se o aplicativo for usado com esse propósito pelo professor.

No que tange ao critério “aprendizado”, como já mencionado anteriormente, é preciso verificar se não há erro ortográfico, considerando alterações em algumas palavras, após o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa. É importante ressaltar que essas novas regras poderão ser contempladas em futuras atualizações.

4.3 HISTÓRIAS DE EMBALAR

O aplicativo “Histórias de Embalar”, desenvolvido em 2011, pela empresa *Lisbon Labs*, também disponível para os sistemas Android e iOS, é um aplicativo de contação de histórias, que utiliza uma forma bem interativa. O aplicativo permite ouvir histórias clássicas e conhecidas por muitas crianças e adultos, além de possibilitar interação com essas histórias, por meio de mudanças na narrativa e dos cenários em que o enredo acontece. A figura 04 mostra a interface de apresentação inicial do aplicativo.

Figura 04: tela de apresentação do aplicativo “Histórias de Embalar”.



Fonte: Google Play.

O aplicativo disponibiliza também narrativas de histórias em outros idiomas, como, por exemplo, inglês e espanhol. Além disso, as histórias podem ser acompanhadas em vídeos semelhantes a desenhos animados disponíveis no canal da empresa que desenvolveu o aplicativo no *Youtube*. Dessa forma, há várias possibilidades de uso da ferramenta em múltiplas plataformas tecnológicas

O quadro 03 expõe a apresentação e descrição das funcionalidades do aplicativo “Histórias de Embalar”, conforme a adaptação feita do Modelo de Qualidade TUP.

Quadro 03: quadro de descrição do aplicativo “Histórias de Embalar”.

Aplicativo Histórias de Embalar	
Contexto	Contação de histórias infantis clássicas.
Tarefa	Acompanhar a história sendo narrada e interagir com ela, mediante a criação e o desenvolvimento do enredo.
Ferramentas	Criação de personagens, cenários e outras histórias.
Acessibilidade	Interface bastante colorida e personagens que podem falar textos previamente escritos.
Aspectos organizacionais	As histórias são disponibilizadas em textos grandes e os ícones de áudio e de criação de personagens são fáceis de ser identificados.
Aprendizado	É possível desenvolver a criatividade e o letramento digital, por meio da interação com as histórias.

Fonte: Modelo de Qualidade TUP de Bednarik *et al* (2004) e Bednarik (2002).

A seguir, são analisados os critérios da tabela considerados mais pertinentes, referentes às funcionalidades observadas no aplicativo “Histórias de Embalar”, dentro de um contexto de uso pedagógico.

Sobre o critério “tarefa”, é importante mencionar que o aplicativo não foi desenvolvido pensando em uso especificamente pedagógico. Dessa forma, é necessário que o professor tenha um propósito claro e bem definido para utilizá-lo em suas aulas.

No critério “ferramentas”, também é necessário que o educador tenha familiaridade com os recursos oferecidos pelo aplicativo, para que possa orientar as crianças a como elas criarem personagens e cenários. Trata-se de um recurso bastante lúdico do aplicativo, mas que requer certa prática e familiarização com a ferramenta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da descrição feita dos aplicativos selecionados para análise nesta pesquisa, pode-se perceber que a gamificação como prática de ensino é um método viável, e quando aplicada corretamente, pode representar uma ferramenta de ensino que auxilia em diversas práticas pedagógicas.

Existe bastante espaço e várias possibilidades para o uso de aplicativos e da gamificação dentro do sistema escolar, e estas práticas devem ser aplicadas de forma consciente, no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário os professores estarem preparados para fazer uso adequado da tecnologia e de suas possibilidades em sala de aula.

No contexto do letramento digital de crianças, foco desta pesquisa, por meio da fundamentação teórica apresentada e da descrição e análise de aplicativos feita na seção anterior, percebeu-se que o uso da gamificação nas práticas de ensino pode promover maior motivação por parte dos alunos, pois representa uma possibilidade pedagógica atrativa e que faz uso de diversos recursos, como cores e sons.

Mediante a análise dos aplicativos “ABC do Bitá”, “Jogo de Palavras” e “Histórias de Embalar”, realizada a partir de adaptação do Modelo de Qualidade TUP, de Bednarik *et al* (2004) e Bednarik (2002), para avaliação de aplicativos, constatou-se que a gamificação no ensino pode desenvolver o letramento digital de crianças e também contribuir para a alfabetização delas, o que significa que o método de análise aqui apresentado deve ser de interesse para os professores que tentam motivar seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Como apresentado na fundamentação teórica desta pesquisa, técnicas de gamificação podem ser adotadas para apoiar o aprendizado, em diversos contextos educacionais e áreas, com o intuito de abordar atitudes e comportamentos transversais, como colaboração, criatividade e engajamento no processo de aprendizagem.

O grande desafio dos professores, mais do que utilizar os recursos tecnológicos, é usar ferramentas e estratégias pedagógicas que privilegiem a construção de conhecimentos, o aprendizado significativo, interdisciplinar e integrador. A escola precisa deixar de ser apenas transmissora de informação e intensificar a aprendizagem de fato.

Assim, faz-se necessário integrar as novas tecnologias, de modo que os objetivos educacionais sejam motivacionais, inspiradores e que possam contribuir para a aprendizagem de forma significativa e voltada para o contexto dos alunos que fazem parte desta sociedade cada vez mais tecnológica.

A utilização de novas tecnologias, como os aplicativos e a gamificação, pode efetivamente auxiliar no processo de ensino e aprendizagem voltado para os diversos letramentos de crianças, e em várias outras áreas de conhecimento. Diante da diversidade tecnológica atualmente ao nosso alcance, o ensino não precisa estar alheio aos potenciais educacionais dessa realidade.

Faz-necessário, portanto, o desenvolvimento de mais estudos e análises de exemplos do uso de aplicativos no ensino de várias outras disciplinas, além de conteúdo, para que seja possível refletir sobre as práticas pedagógicas mais voltadas ao contexto dos alunos da era tecnológica.

Ao retomarmos o objetivo principal desta pesquisa, que foi investigar contribuições de aplicativos e jogos educacionais para o desenvolvimento do processo de letramento digital de crianças, observamos que os aplicativos aqui apresentados, “ABC do Bitá”, “Jogo de Palavras” e “Histórias de Embalar”, podem tornar as aulas mais contextualizadas com a realidade dos alunos, que têm bastante familiaridade com as novas tecnologias.

Nossa análise, a partir da descrição de seis critérios escolhidos, conforme o Modelo de Qualidade TUP, de Bednarik *et al* (2004) e Bednarik (2002), em que ressaltamos os aspectos que ponderamos mais relevantes em um contexto pedagógico, indica que os jogos possuem interface bastante colorida, interativa e intuitiva, usam recursos de som e imagem que permitem às crianças retornarem às atividades sempre que quiserem.

Para uso em sala de aula, como recurso pedagógico, os aplicativos devem ser incorporados ao planejamento do professor. A mediação do jogo pode potencializar suas características positivas e corrigir ou minimizar os aspectos negativos. Esse uso pedagógico deve ser mais bem explorado em pesquisas futuras pelos interessados na temática.

Desse modo, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas envolvendo o letramento digital de crianças, auxiliar professores a terem referencial teórico que os possibilite analisar se determinado aplicativo é adequado ou não no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado**. São Paulo: Contexto, 2001.
- BEDNARIK, Roman. **Evaluation of Education Environments: The TUP Model**. Finlândia: Joensuu Press, 2002.
- BEDNARIK, Roman; GERDT, Petri; MIRAFTABI, Ramin; TUKIAINEN, Markku. **Development of the TUP Model: evaluating educational software**. In: IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. Finlândia: Joensuu Press, 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BUCKINGHAM, David. **Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2010.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades**. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE. v. 3. São Paulo, 2006.
- DELOACHE, Judy. **Do babies learn from baby media?** Psychological Science, California: Sage, 2010.
- FRIEDMANN, Adriana. **Mapa do brincar**. São Paulo: PUC, 2012.
- GOMES, Alex Sandro. **Cultura digital na escola: habilidades, experiências e novas práticas**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.
- GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. **O aluno e a sala de aula virtual**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- GUTHRIE, John. **Literacy and Motivation**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- JUCÁ, Sandro César Silveira. **A relevância dos softwares educativos na educação profissional**. Fortaleza: Ciências e Cognição, 2006.
- KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. Vancouver: ACM, 2012.
- KHALED, Rilla. **Thoughts on Gamification and Culture**. Vancouver: ACM, 2011.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 7ª ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática do Português – Tijolo por Tijolo:** leitura e produção escrita. São Paulo: Scipione, 1996.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE. Paraná: PUCPR, 2009.

SBROGIO, Renata. **Alfabetização e letramento digital:** de alunos e professores. São José do Rio Preto: UNIRP, 2015.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAKAHASHI, Tadao (org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

CAPÍTULO V

REFLEXÕES DAS PRÁTICAS DOCENTES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Flavianne Barreto Santos Vieira
Afonso Vieira Lino Filho*

Este artigo teve como objetivo analisar os saberes na formação docente e sua aplicação nas turmas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental, na Escola Jornalista Demócrito Dummar, instituição que faz parte da rede municipal de ensino da Prefeitura de Fortaleza. Inicialmente, aborda-se de forma breve e simplificada os desafios do ensino da leitura e escrita em sala de aula, enfatizando o letramento e a alfabetização, que são processos distintos, mas se complementam, pois antes de aprender a escrever, é necessário aprender a ler. Sendo assim, ambos são importantes para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo está intimamente apoiado nas inquietações que emergiram de nossas experiências em sala de alfabetização de 2º ano do ensino fundamental, bem como as angústias vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Buscamos discutir as questões que permeiam os saberes docentes e sua aplicação no cotidiano escolar de professor alfabetizador, com ênfase nos desafios enfrentados em sala de aula por este profissional, pois,

muitas vezes, o alfabetizador se depara com obstáculos que limitam seu trabalho e retardam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com isso, a relação teoria e prática permeia as reflexões do artigo.

O interesse por esse assunto surgiu de relatos de professores do 1º ano do ensino fundamental sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, nas salas de alfabetização, ao considerar a dicotomia entre as teorias e práticas presentes na escola. Faz-se necessário compreender como a teoria auxilia o professor em sua prática pedagógica diante das dificuldades. Assim, temos como foco, observar a relação teoria/prática presente no cotidiano dos docentes.

Durante o processo de formação, aprendemos teorias sobre o processo de alfabetização, nem sempre articuladas com a prática docente. Considera-se imprescindível que o professor saiba estabelecer uma relação entre a teoria que é ensinada nas instituições de ensino superior e sua prática pedagógica em sala de aula.

A relação entre a teoria e a prática é um problema que o professor enfrenta em sua formação inicial. As expectativas se desfazem, ao se deparar com a realidade na sala de aula. As limitações da formação inicial acrescidas à carência de um projeto de acolhimento de professores iniciantes por parte das escolas, e ainda pela falta de um trabalho coletivo, com base em um Projeto Político Pedagógico (PPP) nas instituições de ensino, fazem com que o docente, em início de carreira, sinta-se inseguro e isolado.

A organização metodológica desta pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa. Quanto ao objetivo descrito e à pesquisa de campo, esta foi realizada na Escola Municipal de Fortaleza Jornalista Demócrito Dummar, no bairro Jardim Fluminense, periferia do município, com professoras das turmas do 1º ano do ensino fundamental antes da pandemia de 2020.

As análises dos questionários respondidos pelas professoras também contribuíram de forma essencial para encontramos respostas para o objetivo de nossa pesquisa. É na pesquisa e como pesquisadores, que conseguiremos encontrar respostas sobre a relação teoria e prática nas salas de alfabetização.

Analisar o contexto como pesquisador é avaliar a totalidade de informações colhidas e, assim, contribuir com os docentes que, muitas vezes, se deparam com diversas dificuldades em sala. O trabalho inicia-se apresentando os saberes docentes no processo de alfabetização, abordando alguns autores que tratam do assunto e fazendo um paralelo entre a teoria e a prática.

Este artigo tem como objetivo geral analisar os saberes na formação docente, em sua aplicação nas séries iniciais do ensino fundamental, visando descobrir quais as dificuldades encontradas pelo professor alfabetizador, ao colocar em prática toda a teoria que aprendeu na academia, nas salas de alfabetização.

Refletir e identificar as principais dificuldades encontradas pelo professor alfabetizador em sala de aula, investigar se os conhecimentos pedagógicos adquiridos na formação inicial de Pedagogia auxiliam o professor na prática pedagógica e verificar quais as dificuldades encontradas pelo professor alfabetizador em colocar em prática o que foi aprendido na faculdade são os nossos objetivos específicos.

Tornaram-se sujeitos da pesquisa professoras do primeiro ano do ensino fundamental. Todas as docentes que participaram da pesquisa são formadas em Pedagogia. As oito que responderam ao questionário são todas especialistas, sendo quatro professoras com especialização em Gestão Escolar, uma em Psicopedagogia, duas em Alfabetização e Letramento, e uma em Educação Infantil.

Para a coleta de informações, adotamos o questionário com seis (06) questões. A aplicação do questionário ocorreu com as

oito (08) professoras do 1º ano do ensino fundamental no dia 16 de dezembro de 2019. Essas professoras que participaram da pesquisa receberam nomes de flores: *Bromélia, Dália, Jasmim, Lírio, Margarida, Orquídea, Rosa e Tulipa*.

A pesquisa de campo na escola corrobora com o entendimento de que a contribuição real no debate e no aperfeiçoamento das políticas públicas é baseada em pesquisas, independentemente se são qualitativas ou quantitativas. O ato de pesquisar é sempre um ato científico e de conhecimento, no qual estaremos em busca do novo e da compreensão do que já existe, refletindo constantemente sobre os conhecimentos adquiridos no decorrer desse processo.

2. OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

Na discussão sobre os saberes docentes – ou saberes dos professores – estão presentes autores que já solidificaram uma posição bastante significativa no campo educacional brasileiro, pela sua vasta produção e, também, pela presença efetiva em eventos acadêmicos da área. A exemplo, destacam-se Tardif (2010) e Gauthier (2006), autores canadenses, que são considerados precursores desses estudos em nosso país. Já no Brasil, destaca-se a contribuição, dentre outras, de Pimenta (1997).

O professor relaciona-se diariamente com saberes diversos que interferem em sua ação educativa. Reconhecer essa variedade e suas implicações na formação tornou-se fundamental para ele e, principalmente, para aqueles que realizam pesquisas aplicadas ao ensino, pois muitos são os desafios encontrados no cotidiano de sala de aula. Nessa perspectiva, compreendê-lo como pessoa que têm desejos, ideologia, memória e conhecimentos construídos e modificados no meio social, remete-nos à relevância de seus sa-

beres no cotidiano escolar, bem como em seu processo de formação, pois todos esses fatores refletem na sua prática pedagógica.

As investigações sobre os saberes docentes têm despertado grande interesse enquanto campo de pesquisa. Nos cursos de Pedagogia, temos contato com vários autores, estudamos os métodos de ensino, apresentamos seminários, defendemos teorias, mas é na sala de aula, em contato com várias crianças que possuem suas particularidades, que nos deparamos com os desafios e situações que nos fazem repensar nossa prática pedagógica. Como saber se estamos no rumo certo? Não existem fórmulas prontas para resolver cada obstáculo que se apresenta.

Observa-se grande influência da literatura que considera o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão. Torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que busquem identificar e analisar os saberes docentes, conforme a ótica dos próprios sujeitos envolvidos, na perspectiva de contribuir para a ampliação deste campo.

Na visão de Gauthier (2006), os saberes são formados pelo saber disciplinar, curricular, das ciências da educação, da tradição pedagógica, do saber experiencial e o da ação pedagógica. GAUTHIER (2006, p. 27) ressalta que o ensino é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”, ou seja, à medida que as situações irão se apresentando ao professor, este precisa ter discernimento para utilizar o saber necessário a cada obstáculo que se apresente.

Já Tardif (2011) destaca que os saberes dos professores são temporais e se desenvolvem no âmbito de processos de vida profissional de longa duração, ou seja, no âmbito de uma carreira, na qual estão presentes dimensões identitárias e de socializa-

ção profissional. Portanto, situações de compartilhamento de aspectos pertinentes à prática de ensino, vivenciadas de modo sistemático, seja no âmbito das ações do sistema educacional, mediante cursos oferecidos e dos quais as professoras da escola participam, seja por meio de encontros para estudo e discussões de temáticas emergentes no grupo, para planejamento do trabalho pedagógico, ou, ainda, de conversas informais entre pares, convertem-se em situações importantes de aprendizagem dos professores com relação ao processo de alfabetização.

Tardif (2010) prescreve os saberes necessários para o professor exercer a sua profissão, classificando-os em quatro categorias: os saberes da formação profissional (das Ciências da Educação e da ideologia pedagógica); os saberes curriculares; os saberes experienciais; e os saberes disciplinares.

Professor e alunos ocupam papel de destaque no processo de alfabetização, pois todos têm algo para ensinar e aprender, caminhando juntos na construção do conhecimento e objetivando os mesmos ideais.

Durante esse percurso, é significativa a importância dada às atividades desenvolvidas em grupo, pois priorizam ações e posturas que desencadeiam interações entre os alunos, contribuindo, de forma expressiva, para o processo pedagógico, o qual também auxiliará na formação do aluno como sujeito ativo e pensante na sociedade. Ferreiro (2001), no livro “Reflexões sobre alfabetização”, afirma:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior). Quando uma criança

escreve tal como acredita que poderia escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado, para poder ser avaliado (FERREIRO, 2001, p. 16).

Cada criança, durante o processo de alfabetização, tem sua maneira e seu tempo específico de conceber a leitura e a escrita, segundo ela interpreta a realidade. Conforme Ferreiro (2001), o educador tem a oportunidade de utilizar-se de meios comuns e simples, a fim de alfabetizar, como, por exemplo: explorar a leitura e a escrita naturalmente, deixando o discente expressar o que conhece a respeito desse sistema gráfico.

O docente, por sua vez, deve entender que o aluno aprende mesmo sem receber orientações da escola, e que essa habilidade precisa ser interpretada corretamente por quem faz a educação. Enxergar as possibilidades e alternativas de aprendizagem pode ser a melhor forma de iniciarmos o extenso processo de alfabetização. Vygotsky (2003) enfatiza:

Na base do processo educativo, deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade. No processo de educação, o professor deve ser como os trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões, recebendo deles apenas a direção do próprio movimento. (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Já Perrenoud (2002) salienta que para formar um profissional reflexivo, é preciso, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos, a partir de suas aquisições e experiências.

Os conceitos de alfabetização e letramento abordados por Ferreiro (2001), Soares (2004), Freire (2002), autores com estudos reconhecidos, no tocante à alfabetização, não apresentam a mesma conotação, o que evidencia uma complexidade para o termo alfabetização. Segundo Piccoli (2012), Freire utilizou o conceito de alfabetização e não de letramento, pois sua concepção de alfabetização era tão ampla, que englobava e superava o conceito de letramento, trabalhava a consciência crítica dos sujeitos acerca da realidade, questionava a alfabetização apenas como técnica de codificar e decodificar.

Alfabetizar uma criança não é nada fácil, precisa-se de todo um método especial, que contribua com o aprendizado de modo gradativo e sólido, sabendo respeitar seu processo durante o desenvolvimento, integrar a criança de forma que se sinta à vontade, confiante no que está sendo proposto e desenvolvido. Piccoli e Camini (2012) apontam algumas direções para o tratamento da escrita em sala de aula. Segundo as autoras, convém:

Motivar os alunos para a escrita com situações desafiadoras, a partir da leitura e do estudo de informações que os auxiliem a terem o que dizer sobre a temática selecionada; Diante de um novo gênero textual, tais práticas de escrita devem ser precedidas da leitura e análise da estrutura e das características do gênero em questão; criar uma atmosfera que permita a escrita e a reescrita. Trocar os textos em duplas também pode ajudar as crianças a perceberem se seu texto é claro ou não, a partir de comentários e questionamentos do colega. (PICOLLI e CAMINI, 2012, p. 69-70).

O ato de escrever envolve a efetivação de saberes adquiridos pelo aluno no decorrer de sua vida escolar e nas experiências

em outros ambientes, isto é, um escritor se constrói na aprendizagem de sua própria língua, nas relações que ele concebe entre seu conhecimento de mundo e as formas necessárias para tornar suas ideias inteligíveis. A produção textual na escola deve ser pautada no planejamento, na contextualização, na elaboração e na revisão do material, deste modo, o aluno cumprirá com o objetivo primeiro do ato de escrever, que é construir sentidos.

3. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

É fundamental o educador ter em mente a sua função e responsabilidade, visto que é a partir de uma alfabetização bem trabalhada, que as crianças vão começar a construir seus pensamentos e tomar conhecimentos de seus aprendizados. As crianças necessitam de mediadores do conhecimento que contribuam com a prática de um ensino interativo, contextualizado e muito bem planejado. Por isso, existe a necessidade de conhecer os métodos, as metodologias e estratégias da alfabetização e suas respectivas características, comparar e analisar a maneira que se desenvolve a alfabetização no processo ensino e aprendizagem.

A infância é a fase primordial do desenvolvimento intelectual de uma pessoa, durante o processo de alfabetização, o que inclui a leitura e a escrita. Essa ação é dividida em fases, nas quais a criança passa por avanços e recuos, até dominar a Linguística.

A educação brasileira vem sendo marcada por grandes desafios, por disputas de poder, encontros e desencontros, avanços e entraves nos processos de ensino e de aprendizagem promovidos na escola. Nos anos de 1930 a 1964, “o governo federal, que concentrava a maior parte dos recursos fiscais, não realizou maiores esforços para a melhoria do ensino primário no Brasil”, KANG (2011).

O processo de alfabetização tem sido colocado em evidência, já que estão ocorrendo constantes e rápidas transformações em nossa sociedade, decorrentes de vários fatores, como, por exemplo, os avanços tecnológicos e a inserção de instrumentos tecnológicos têm provocado e exigido mudanças. Durante muito tempo, a alfabetização baseava-se somente no ato de saber ler e escrever, ou seja, decodificando palavras, não se importando com o entendimento das crianças em relação ao que era lido e quais práticas seriam fundamentais para aquele aprendizado.

A partir das inquietações acerca das carências da alfabetização frente às diferentes demandas da sociedade do século XX e XXI, chega ao Brasil, na década de 1980, o conceito de letramento, pois a alfabetização e o letramento são conceitos compreendidos de maneiras distintas. Portanto, surge a necessidade de alfabetizar letrando, pois o aluno precisa ser capaz de dar sentido àquilo que escreve e lê, devendo compreender a funcionalidade da linguagem, para fundamentar o exercício da cidadania, concretizando um agir no mundo de forma crítica e autônoma.

Já Soares (1998) enfatiza que para formar indivíduos letrados, é necessário que o Brasil resolva o problema da alfabetização, e para que este problema seja superado, é imprescindível que o país se torne capaz de superar as novas exigências educacionais, pois segundo a autora, não basta apenas ter domínios da leitura e da escrita, é preciso que se faça uso delas, para consequentemente ter capacidade de responder de forma positiva às cobranças que a sociedade vem fazendo sucessivamente.

O professor alfabetizador tem a responsabilidade de abrir as portas do conhecimento às crianças que, de alguma maneira, já têm à sua disposição várias janelas abertas. É preciso refletir sobre as diferentes alfabetizações que são vividas pelas crianças em seu cotidiano, os saberes e as leituras produzidas nesses em-

bates, para que, reconhecidos e mobilizados dentro da escola, possam se tornar a base do processo de apropriação da linguagem escrita. Segundo FERREIRO (198, p.19):

São três os períodos de evolução na apropriação do sistema de representação da escrita pelos quais a criança passa. O primeiro é a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico, o segundo é a construção de formas de diferenciação e o terceiro, a fonetização da escrita.

Segundo Vygotsky (1983), o processo de aprendizagem é entendido como apropriação e reelaboração do conhecimento historicamente construído. O aluno e o professor devem apropriar-se daquilo que é patrimônio coletivo da humanidade e, a partir disso, na interação das demais pessoas, e de acordo com o momento histórico atual, para seguir elaborando e construindo novos conhecimentos.

Na visão de Kleiman (1995), o letramento não está restrito ao sistema escolar, mas cabe a este, fundamentalmente, levar seus alunos a um processo ainda mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Saber ler e escrever várias palavras não são o bastante para capacitar os indivíduos. Desta forma, surge a necessidade de letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

4. ANÁLISE DAS DIFICULDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Pesquisar sobre a formação de professores implica refletir acerca de aspectos que estão contidos no âmago da profissão. A educação vive em um processo constante de mudanças, que ten-

tam acompanhar o ritmo do novo milênio. Deparamo-nos com a dificuldade de combinar diferentes fatores que dizem respeito à formação humana. Há vários desafios, dentro e fora da sala de aula, que dificultam o trabalho docente, além da constante transformação de diversos campos da sociedade. Faz-se necessário informar que denominamos as professoras que participaram da pesquisa com nomes de flores.

A primeira pergunta que elas responderam foi se consideram que o curso de formação inicial superior trouxe conhecimentos para que possa desenvolver o trabalho docente no campo da alfabetização de crianças no 1º ano do ensino fundamental.

Sim, pois durante minha formação, fiz um estágio na Escola de Aplicação Yolanda Queiroz, onde se desenvolvia um excelente trabalho nas salas de alfabetização. (LÍRIO, 2019).

Sim, teoria que fortalece a minha prática pedagógica. (Dália, 2019).

Sim, quanto mais estudamos e pesquisamos, mais aprendemos e fundamentamos nossa prática. (BROMÉLIA, 2019).

Sim, todas as práticas adquiridas na teoria, tento aliar ao meu plano diário, inovando sempre as técnicas. (MARGARIDA, 2019).

Certamente deu uma base, mas é necessário se aperfeiçoar, pois o curso é muito abrangente e não se detém às especificidades que o processo de alfabetização exige. (ROSA, 2019).

A formação docente é embasada na teoria e prática do ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor em seu curso de formação inicial precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica. É indiscutível que a formação inicial superior propicia embasamentos teóricos fundamentais para a prática pedagógica, como foi relatado acima, mas nem todos concordam que os conhecimentos que o professor adquire na universidade trouxeram informações suficientes para o docente atuar nas salas de alfabetização. Vejamos a seguir o que as outras professoras responderam sobre a opinião das demais professoras, no que tange ao conhecimento adquirido na formação inicial.

O repensar da prática pedagógica dos anos iniciais se constitui em um exercício de reflexão sobre a própria prática, o que favorece na construção do saber fazer pedagógico. A formação inicial, enquanto possibilidade de construção e assimilação de saberes docentes, é uma tarefa complexa, que exige dedicação, visto que os problemas são intrínsecos às questões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas às políticas públicas educacionais. A próxima questão é esta: quais as dificuldades encontradas como professor alfabetizador para colocar em prática o que foi aprendido na faculdade? Seguem as respostas:

A falta de recursos da escola não propicia para que sejam colocadas em prática sempre. A falta de parceria com a família também dificulta. (MARGARIDA, 2019).
A falta de suporte (apoio), como: materiais para colocarmos em prática o que aprendemos. (ORQUÍDEA, 2019).
A falta de recursos como jogos e acesso a atividades xerocadas, falta de acompanhamento familiar e, em alguns casos, baixa frequência dos alunos. (ROSA, 2019).

Só que muitos estudos e pesquisas apresentados são realizados com alunos do Sul e Sudeste que têm outra realidade, e a própria comunidade, e a mudança na estrutura familiar, onde não temos muitas vezes o apoio e a continuação do trabalho realizado em sala. (JASMIM, 2019).

A maioria das docentes alegam a falta de recursos para colocar em prática os conhecimentos adquiridos. As demais professoras, como a Tulipa, o Lírio e a Dália, apontam a falta de recursos pedagógicos e a ausência de apoio dos pais como dificuldades encontradas pelo professor alfabetizador, para colocar em prática o que aprendeu em sua formação inicial.

É importante enfatizar que, nessa perspectiva, devemos construir na prática pedagógica uma metodologia apropriada às necessidades e condições desses alunos, considerando a realidade deles como ponto de partida para o trabalho, reconhecendo a diversidade, observando suas ações e interações com os colegas, valorizando as atividades, confiando nas possibilidades de que todos precisam desenvolver-se e aprender. É fundamental propor atividades significativas e prazerosas, incentivar sempre a descoberta, a criatividade e a participação mútua. Para isso, há a necessidade de o professor ser pesquisador, pesquisar, estudar são ações necessárias. Além disso, o professor precisa estar sempre fazendo cursos, ou seja, reciclando-se.

A prática pedagógica centra-se em um caráter contextualizador e histórico, pois a teoria está em consonância com o cotidiano em sala de aula, em um constante processo de discussão e reflexão crítica. Por isso, ensinar não é algo fácil, já que o docente carece de metodologias que estimulem o aluno e desperte a curiosidade e o anseio pelo conhecimento. É preciso buscar métodos que criem a oportunidade do discente aprender.

Ao tratarmos da educação de crianças, pode-se salientar que estas duas instituições são de extrema importância nesse processo: família e escola, que têm como objetivo único conduzir a criança corretamente, para que se torne um adulto responsável, com futuro próspero, pois a LDB vigente (BRASIL, 1996) normatiza o que segue:

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita a repensar a especificidade de ambas, família e escola, no desenvolvimento infantil. Existem inúmeras dificuldades que a família enfrenta para colaborar com as atividades da escola, que vão desde baixa escolaridade dos pais às condições financeiras da família, porém toda participação é de extrema importância, principalmente quando a criança está no processo de apropriação da leitura e da escrita, pois mostra a ela que a família está preocupada com sua educação, que dá importância à escola onde ela está a maior parte do tempo, e que apesar de não se fazer presente sempre, procurar ter atenção sobre tudo que se relacionada a ela.

Sendo assim, foi feito o seguinte questionamento: o que é necessário para superar as dificuldades de aprendizagem, no processo ensino e aprendizagem, no campo da leitura e da escrita dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental?

Não desistir deles, que o progresso aconteça mesmo que de forma lenta. Que seja feita quantas intervenções forem necessárias. (MARGARIDA, 2019).

Buscar meios que despertem o interesse do educando. Basicamente trazer para a sala o que faz parte do seu mundo, leitura do que o rodeia funciona muito, por exemplo, leitura de rótulos de produtos que eles têm em casa, escrever palavras, partindo da letra inicial do seu nome. (TULIPA, 2019).

Precisamos de uma equipe multidisciplinar. (LÍRIO, 2019).

Atividades que ajudem às crianças, em suas hipóteses, usando elemento da realidade e do convívio das crianças, oferecendo diversos portadores de texto, jogos que despertem o interesse das crianças. (JASMIM, 2019).

A apropriação da escrita deve ser vista como um processo contínuo, de acordo com o desenvolvimento linguístico da criança. Esta se apropria de uma outra forma de organização das experiências e da interação com a sociedade a que pertence. Mas muitas crianças aprenderão a ler e escrever sem grandes dificuldades. Porém, para obter sucesso, outros precisarão de alguma ajuda especial.

Os professores estão a todo momento refletindo sobre suas ações, desta forma não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino, eles desempenham um papel ativo e reflexivo na formulação de objetivos e metodologias.

Assim, a escola torna-se um espaço de produção de saberes, de escolhas didáticas e pedagógicas que permeiam a escolha dos instrumentos de trabalho pedagógico, cabendo aos professores estabelecerem os critérios de organização, seleção, aplicação e distribuição das atividades na sua rotina diária, como no atendimento diferenciado à criança que apresenta dificuldades no processo ensino e aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo, percebemos que a tarefa do professor alfabetizador é árdua, pelas grandes dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, afinal é o alfabetizador quem irá abrir as janelas da leitura e da escrita para o educando avançar rumo às novas aprendizagens. Logo, sua formação inicial tem significativa importância, pois é a partir desse primeiro contato com vários teóricos que inicia a construção da sua identidade.

Por mais que se considere que o professor age sozinho, as relações estabelecidas por ele, no decorrer de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações.

Assim, o estudo *Saberes Docentes e Formação Profissional*, mesmo trazendo uma discussão considerada atual na área da formação docente, apresenta uma leitura rebuscada e que exige vasta bagagem teórica por parte de quem o lê, para ter uma real apreensão de suas ideias. Mostra-se, ainda, demasiadamente repetitivo, com capítulos que se entrelaçam e se comprovam uns aos outros, não trazendo informações novas, de fato, sobre a profissão docente.

De acordo com as respostas das professoras, observamos que são vários os desafios que o professor alfabetizador encontra na sala de aula. Esse processo ensino e aprendizagem não é estático, pelo contrário, ele é muito dinâmico, e as dificuldades surgem no cotidiano, mas a aquisição do *Saberes Docentes na Formação Inicial* possibilita a articulação dos aspectos teóricos e práticos mobilizados na prática pedagógica.

A instituição escolar Jornalista Demócrito Dummar atende a um público em vulnerabilidade social, onde uma grande parte é

assistida por programas sociais. Essa escola está localizada em uma área considerada de risco, no bairro Jardim Fluminense, conseqüentemente, a prática pedagógica também é relacionada ao território. O professor precisa ter conhecimento sobre as representações na realidade comum dos sujeitos envolvidos no processo, visualizando os traços da identidade da categoria no campo estudado.

Portanto, podemos concluir que o professor é peça fundamental na formação de consciências críticas e participativas, no entanto é necessária a busca por constantes atualizações, visto que a modernidade oferece muitos atrativos que podem, facilmente, se não forem utilizados em benefício da educação, tirar o foco da aprendizagem.

Durante a pesquisa, foi percebida a necessidade de formação continuada, pois o embasamento teórico que se recebe durante o período acadêmico é insuficiente, se comparado às técnicas e aos procedimentos que o docente precisa dominar. A atualização é necessária para todo profissional, sobretudo, para os professores, haja vista as constantes mudanças sociais, culturais e tecnológicas da sociedade em que estamos inseridos. Diante disso, observamos a importância da formação continuada na carreira profissional do professor, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo e inacabado.

Essa formação continuada tem uma perspectiva de permanência, realizando uma articulação entre a teoria e a prática, uma relação de aprendizagens, desconstrução de conceitos, diálogos e, posteriormente, praticando, unindo a aprendizagem ao trabalho pedagógico, realizando efetivamente a práxis pedagógica. É preciso, também, que o professor se perceba como agente transformador do espaço escolar.

Grandes são os anseios do professor alfabetizador, em favor de uma educação qualitativa e igualitária, que ofereça oportu-

tunidades para o educando avançar rumo a conhecimentos significativos, que inclua o aluno na cultura grafocêntrica e não o exclua. Por esta e outras atribuições, o professor alfabetizador encontra-se apreensivo diante de tamanha responsabilidade no cenário educacional.

Passamos a conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons. A leitura e a escrita devem ser desenvolvidas em uma linguagem real, natural, significativa e de acordo com o cotidiano da criança.

Embora haja vários outros fatores externos à formação inicial e que interferem no processo formativo do professor, é fundamental que as instituições formadoras busquem, de forma mais efetiva, superar alguns dos desafios e demandas que são históricos e, portanto, recorrentes, pois a cada dia, apresentam-se dificuldades e situações, na quais o professor precisa estar preparado para ajudar seus alunos a superar os obstáculos, quando estes se apresentam no processo ensino e aprendizagem. Mas para isso, o professor precisa ter uma formação que lhe dê condições e subsídios teóricos para se sobrepor aos desafios.

Destacamos também a importância da escola e das faculdades, em especial a de Pedagogia, realizarem um processo de integração das políticas públicas, como as relacionadas à assistência social, saúde, ao esporte, dentre outras, para que o professor possa conhecer minimamente os serviços e projetos executados, com o objetivo de agregar-lhe mais conhecimento. A intersectorialidade pode ser um excelente caminho, pois assim teremos outras informações a serem adicionadas ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

KANG, T. H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1930-1964. **Revista Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 573-98, 2011.

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

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/9394.pdf> Acesso em fevereiro de 2021.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PICCOLI, Luciana.; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor, uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R.; Andre, M. (Orgs.). **Alternativas ao ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

CAPÍTULO VI

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: ESTUDO DE CASO NA EMEF RODRIGO DE ARGOLO CARACAS, GUARAMIRANGA – CE.

Francisca Maraline da Silva Rocha

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a obrigatoriedade da conclusão do ciclo de alfabetização pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até os oito anos de idade, ou seja, até o 2º ano do ensino fundamental, nós, professores, somos diariamente pressionados pela escola, para que os resultados das avaliações externas comprovem que nossos alunos estão concluindo esse ciclo lendo, interpretando e escrevendo.

Isso nos leva a questionar: quais metodologias são utilizadas, para que, de fato, as crianças concluam o 2º ano alfabetizadas e, principalmente, letradas? Por que, apesar de tanto investimento formativo para os profissionais que atuam nessas turmas, ainda ingressam alunos no 3º ano que não conseguem ler e escrever? Quais fatores impossibilitam o sucesso de todos os alunos, considerando que eles recebem o mesmo amparo pedagógico?

Os fatores familiares, sociais e culturais interferem realmente nesse processo inicial da escolarização. Desse modo, definimos como objetivo, identificar eventuais métodos usados para alfabetização e letramento nas turmas de 2º ano do ensino fundamental, bem como conhecer as estratégias usadas nesse processo, os aspectos que consideramos indispensáveis para

compreender o sucesso ou insucesso das práticas pedagógicas utilizadas. Por meio da pesquisa realizada, pode-se identificar o uso da Pedagogia dos Multiletramentos em sala de aula e fazer uma análise de como se dá a aprendizagem dos alunos, a partir de suas vivências, do contexto social em que vivem, e analisar a participação dos estudantes no processo de ensino.

As respostas para esses questionamentos foram investigadas mediante revisão bibliográfica, e também por meio de um estudo de caso que aconteceu na EMEF Rodrigo de Argolo Caracas, situada no Distrito de Pernambuquinho, zona rural de Guaramiranga – CE, na região serrana do Maciço de Baturité. O estudo aconteceu por meio do conhecimento da escola em seus aspectos físicos, humanos e pedagógicos, entrevista com diretor, coordenadora pedagógica, com a professora regente da turma e com a observação na turma do 2º ano do ensino fundamental.

Nascida em uma comunidade com realidade bem semelhante à da escola pesquisada, sempre vi a educação como a base dos meus sonhos de melhoria de vida, e tive a sorte de possuir pais que, mesmo com pouco estudo, me apoiavam e alimentavam essa vontade de realizar os desejos do meu coração. Comecei minha trajetória docente antes mesmo de ingressar no ensino superior, pois aos dezoito anos de idade, recém-saída do ensino médio, fui convidada a assumir a responsabilidade de alfabetizar quinze adultos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na mesma escola onde estudei por todo o ensino fundamental.

Já com o corpo e a alma dentro da sala de aula, iniciei minha graduação em Pedagogia, na modalidade de ensino semi-presencial, pela Universidade Aberta do Brasil e Universidade Estadual do Ceará (UAB/UECE). Com o sentimento de nunca estar satisfeita e sentir sempre a necessidade de compreender o que se passa à minha volta, em 2018, conclui minha primeira es-

pecialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde mais fortemente pude investigar e refletir sobre os fatores que interferem direta e indiretamente no processo de alfabetização, assim como em toda a vida estudantil de muitos jovens da Escola Rodrigo de Argolo Caracas. Nesse trabalho, analisamos as condições de vida dos discentes atendidos pela escola, o perfil de suas famílias, dos seus educadores, gestores e os investimentos feitos pelo Executivo na pasta da educação.

Minhas inquietações acerca da aprendizagem dos alunos e do processo de alfabetização e letramento, de modo especial, há alguns anos, vem me guiando por pesquisas no município de Guaramiranga, em analisar o processo de formação dos professores, o trabalho dos gestores escolares, das famílias e do contexto familiar das crianças atendidas pelo município. Procurando compreender o porquê de mesmo o professor adotando uma prática dinâmica, procurando respeitar o tempo e o ritmo de cada educando no processo de alfabetização, percebemos não ser fácil conseguir alfabetizar todos de uma mesma classe. Diante desse desafio, estudar, pesquisar e aplicar novas práticas em nosso processo educativo, motiva-nos a tentar atingir sempre mais crianças com uma alfabetização de qualidade e satisfatória dentro das habilidades e competências exigidas.

2. OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Acreditar e compreender que a leitura nos abre horizontes e nos faz ressignificar tudo o que enxergamos, o que conhecemos, e que a escrita amplia nosso poder de inferir nas questões de nosso cotidiano em diversos âmbitos, traz para a escola e para o

ensino das habilidades de ler e escrever, a necessidade de a todo instante repensarmos como se encaminha nossa prática pedagógica, e de como cada criança se desenvolve em relação ao que pretendemos ensinar no processo de alfabetização.

Não podemos esquecer que cada criança tem seu tempo específico para aprender e desenvolver determinadas habilidades e competências. A escola precisa acompanhar como esse desenvolvimento acontece com cada sujeito, a fim de conhecer o tempo e as formas como cada um aprende, para que as ofertas pedagógicas possam ocorrer de forma mais assertiva e, principalmente, como o conhecimento de cada um pode ser potencializado para a construção de novos saberes. Conhecer e avaliar o nível em que a criança se encontra no processo de ensino e aprendizagem nos possibilitam, enquanto educadores, acompanhar o processo e as estratégias de elaboração da leitura e da escrita que cada um de nossos alunos alcança e estabelece.

Considerando que a maior parte das crianças são inseridas na educação escolar com cinco ou seis anos, idade considerada obrigatória para que o Estado ofereça educação formal à população, é certo que antes do convívio escolar, as crianças já viveram muitas situações, tiveram contato com diversos ambientes, pessoas e costumes. Cada vivência tem suas particularidades, mas estas impõem para o sujeito diversas informações que, gradativamente, ele absorve e aprende a lidar.

Ao analisarmos que a leitura não acontece somente por meio da compreensão de sinais gráficos, podemos afirmar que a maioria das crianças já chegam leitoras à escola, pois compreendem informações, são capazes de oralizar o que observam em imagens ou gestos que a professora possa fazer, como, por exemplo, o do silêncio. Contudo, o papel da escola é lapidar os conhecimentos que as crianças já trazem para o ambiente escolar e transformá-

-los em informações sistematizadas, base para novas experiências, com fins educativos, para iniciar o processo de ensino e aprendizagem, e, posteriormente, construir novos conhecimentos.

Algumas estratégias são fundamentais para os primeiros passos do planejamento do professor, porém não podemos esquecer que todas as atividades e vivências propostas à criança devem levar em consideração os fatores sociais e culturais que a rodeiam, pois como já foi exposto anteriormente, acreditamos que os meios social e cultural exercem diretamente influências nas primeiras aprendizagens e nos conhecimentos das crianças. Desta forma, nosso maior desafio enquanto educadores é ajudar o estudante a compreender o porquê de aprender determinado conteúdo, e onde ele poderá aplicá-lo.

Segundo Val (2006, p.13), alfabetizar resume-se estritamente ao ato de decodificar uma série de sinais gráficos, mas também na capacidade de antologiar, codificar os ruídos da língua. Já letrar, segundo Soares:

É mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários”, e também o “analfabeto ou quase analfabeto”. (SOARES, 2004, P. 16).

Conforme Soares (1999), alfabetização e letramento, embora sejam conceitos distintos em suas especificidades, são processos complementares e inseparáveis. Portanto, o ato de alfabetizar e o de letrar devem caminhar juntos, porém, quando avaliados, não podem ser confundidos.

3. O LETRAMENTO EM INTERAÇÃO COM O CONTEXTO

Os conhecimentos linguísticos participam fortemente do nosso cotidiano, pois como seres comunicativos, a habilidade de nos fazer entender pelos sons da fala, diferencia-nos dos outros seres vivos. Arruda (2019, p. 29) afirma que “se entendemos linguagem como uma forma de interagir socialmente, e que a língua é a parte social da linguagem, temos que conhecer o funcionamento de uma dada língua, no nosso caso, a língua portuguesa, nossa língua materna.” Assim, passamos a compreender que a escola precisa tomar como ponto de partida para o conhecimento, a elaboração e a prática de artifícios que explorem a língua em situações diversas do cotidiano dos alunos, a fim de que as atividades propostas sejam aliadas do educador, possibilitando-o conhecer o conjunto de conhecimentos linguísticos que sua turma possui, para que as atividades de comunicação propostas atendam satisfatoriamente seus objetivos de ensino.

Ao abrirmos espaço em sala de aula para que as crianças falem sobre o que vivem, brincam, sonham e o que sabem, oportunizamos que elas se sintam de fato o centro do processo de ensino e aprendizagem, e por meio dessas experiências, podemos conhecê-las e obter meios que nos auxiliem no ensino das competências e no desenvolvimento das habilidades que pretendemos que elas adquiram e desenvolvam.

Ao observarmos nossos alunos em sala de aula, é possível constatarmos que inúmeros fatores influenciam no desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural das crianças. Pois a criança, desde o seu nascimento, interage diretamente com diversos fatores. Mesmo que uma criança vivesse isolada, só com sua mãe, a relação que se estabeleceria entre as duas seria com base nos conhecimentos e aprendizagens que a mãe já possui.

Não só a cultura, mas todas as vivências proporcionadas pela mãe à criança têm uma participação nas inúmeras faces do seu desenvolvimento.

Estudamos sobre a singularidade de cada criança e sobre a importância de se respeitar o tempo delas, mas as avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em âmbito federal, e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), em âmbito estadual, às quais nossas crianças de 2º ano são submetidas, avaliam os estudantes de um país e de um estado, por meio de uma única prova, que muitas vezes desconsidera o cotidiano daquela turma, e as individualidades de cada criança em formação.

Para isso, o letramento é necessário, pois parte da base de cada comunidade que acolhe seus sujeitos, por meio de vivências, para tudo o que ela passa a enxergar mediante outros meios comunicativos, variadas formas de vidas, diversificadas linguagens, outras religiões, novos costumes e a infinita diversidade de pessoas. Portanto, o multiletramento consiste em oportunizar a aprendizagem por meio do que a criança já sabe, do que ela já tem propriedade, dando significado aos seus conhecimentos, para ela poder compreender outras formas de convívio dos diversos povos brasileiros.

4. ESTUDO DE CASO NA TURMA DE 2º ANO DA EMEF RODRIGO DE ARGOLO CARACAS

Após os estudos e as reflexões feitas sobre os benefícios que a Pedagogia dos Multiletramentos proporciona ao processo de letramento escolar e social dos sujeitos, propomo-nos a uma pesquisa para identificarmos o método utilizado para a alfabeti-

zação e letramento das crianças entre sete e oito anos de idade, de uma turma de 2º ano das séries iniciais. A escolha dessa faixa etária e desse ano escolar ocorreu pelo fato de serem consideradas o final do ciclo de alfabetização no Brasil.

A instituição escolhida para a realização do estudo, a já mencionada EMEF Rodrigo de Argolo Caracas, na zona rural de Guaramiranga - CE, acolhe crianças de diversas localidades mais ou menos próximas, uma vez que existem somente três escolas públicas em todo o território municipal. Sua infraestrutura básica dispõe de sete salas de aula, que funcionam nos turnos da manhã, com o ensino fundamental II, e no turno da tarde, com o ensino fundamental I. Além disso, a escola possui: uma sala de professores; uma sala de leitura, cujo ambiente também é adaptado como auditório e sala de vídeo; dois banheiros para alunos; um banheiro para os funcionários; sala de direção e coordenação; cantina; uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar do aspecto em geral ser agradável, com salas de aula espaçosas e ventiladas, a escola era antiga e necessitava, com considerável urgência, de uma reforma estrutural, pois a maioria dos espaços, inclusive salas de aula, apresentavam rachaduras nas paredes.

Pelo fato de as outras comunidades serem distantes da escola, e existirem apenas dois ônibus escolares disponíveis para a demanda escolar, algumas crianças chegavam diariamente atrasadas, perdendo até 40 minutos de aula, provocando, assim, uma perda de rotinas pedagógicas, que eram sistematizadas para um exercício e uma aprendizagem contínua.

As famílias vivem basicamente da agricultura, de pequenos comércios, havendo aqueles que trabalham como caseiros, em casas de veraneio. Alguns pais, por trabalharem distante, saem

de casa pela manhã, levando almoço, e só retornam no final do dia, deixando claro que a convivência entre pais e filhos é comprometida. Na escola, existe um grande índice de crianças que moram com os avós. Alguns, pelo fato de os pais serem separados, e as mães trabalharem como domésticas, em Fortaleza. Sendo assim percebe-se que a carência do público da Escola Rodrigo de Argolo vai muito além da financeira, atinge o emocional das crianças e as torna mais sensíveis à alguns debates.

Outro fator relevante para essa análise do grupo atendido é o fato de o município, nas últimas décadas, constituir um dos mais importantes destinos turísticos do Ceará. Seus atrativos, como o microclima e bela paisagem de mata atlântica, eleva a especulação imobiliária. Tanto o centro da cidade como os sítios nos arredores possuem inúmeras casas de veraneio e, conseqüentemente, atraem muitas pessoas de condições financeiras mais favoráveis que os próprios munícipes. Enquanto para os pais, isso é um fator positivo, pela geração de empregos, mesmo que informais e com remunerações abaixo do merecido para serviços domésticos e/ou de jardinagem e agrícolas, para alguns alunos, principalmente os adolescentes, é motivo de comparações e questionamentos sobre o abismo entre suas condições de vida e a dos patrões de seus pais.

A escola concluiu o ano de 2019 com uma matrícula de 274 alunos. Segundo a secretária escolar, 80% desses estudantes eram beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Na sala de aula onde a pesquisa foi realizada, na turma de 22 alunos, apenas seis famílias não recebiam o benefício. Observando os alunos que eram beneficiários do PBF e os que não eram, percebemos uma grande diferença. A maioria dos alunos tem a pobreza estampada nos rostos, nas roupas e nos relatos de fome. Essa condição era evidenciada em conversas particulares, sobre

assuntos relacionados à família, e em relatos expostos no dia a dia pelos profissionais que trabalhavam na escola.

Os seis alunos que não eram beneficiados pelo PBF, aparentemente, não passavam dificuldades financeiras. Segundo a professora da turma, suas atividades escolares eram acompanhadas pelos pais, enquanto 50% dos beneficiários não recebiam nenhuma ajuda dos pais nas tarefas escolares. Muitos, quase sempre, traziam as tarefas de casa por fazer, e alguns as traziam incompletas, por não conseguirem fazer sozinhos e não terem ajuda. Muitas professoras da escola relatavam a mesma dificuldade de acompanhamento por parte das famílias e uma extrema preocupação com a frequência dos filhos (talvez pelo recebimento do benefício do Programa Bolsa Família), mas poucas preocupavam-se com o rendimento deles, em sala de aula. É perceptível que, na maioria dos casos de indisciplina, os alunos eram filhos dos pais que não ofereciam nenhum suporte aos filhos na escola. O trabalho desses pais pode ser considerado como justificativa, mas não pode ser aceito como algo que os afaste da escola e do desenvolvimento dos filhos.

Os fatos relatados demonstram carências múltiplas, tanto da instituição escolar, como do público por ela atendido. Mesmo algumas famílias tendo alguma fonte de renda, percebia-se nelas a ausência do essencial, ou seja, o autorreconhecimento do sujeito, de seu papel e participação na comunidade.

A etapa de entrevistas da pesquisa iniciou-se na conversa com o diretor da escola – ele estava no cargo há dois anos. O gestor mostrou-se ciente dos problemas a respeito da precariedade física do prédio e da necessidade de a escola ser sensível a alguns problemas das famílias, como, por exemplo, precaver-se com alimentação para alguns alunos que chegavam na escola no turno da tarde (12:20h), com fome, por não terem feito nenhu-

ma refeição ainda pela manhã. Como mencionado, a carência era estampada nas paredes da escola, mas também no rosto de grande parte dos seus alunos.

A escola contava com a colaboração de duas coordenadoras pedagógicas, uma para os anos iniciais e outra para os finais. Em conversa com a que acompanhava a sala pesquisada, tomamos conhecimento dos dias de planejamento das professoras da turma de 2º ano e como eles aconteciam. Segundo a coordenadora, a professora tem direito a seis horas semanais para planejar suas aulas e dar reforço aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem. A coordenadora afirmou que o acompanhamento pedagógico, muitas vezes, ficava comprometido, por ela ter que resolver demandas burocráticas, e também reconhecia as dificuldades da própria escola em oferecer recursos aos professores, no que tange a material de suporte para ser usado em sala de aula.

Foi aplicado um questionário com a professora de Língua Portuguesa, a fim de antes mesmo das observações em sala, conhecer as dificuldades, seus sentimentos sobre o apoio pedagógico, os aspectos considerados como diferenciais em sua sala, bem como aconteciam as formações e o acompanhamento pedagógico oferecidos pela Secretaria de Educação e a gestão da escola. Por meio do questionário, constatamos que a professora é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, é servidora temporária há dezessete anos, dos quais quinze foram dedicados à docência nas turmas de 2º ano. Com quarenta anos, ela tem como marcas fortes a jovialidade e a demonstração do amor pelo que faz.

Segundo a professora, as formações pedagógicas aconteciam mensalmente, em um sábado, no qual a orientadora repassava a formação que recebia da 8ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). As disciplinas contempladas

eram Língua Portuguesa e Matemática. Na formação, os professores aproveitavam para socializar o desenvolvimento das turmas, bem como as dificuldades para que o planejamento das rotinas pudesse acontecer, de acordo com as necessidades observadas.

O município trabalhava com o compartilhamento de rotinas pelos professores. Na primeira segunda-feira de cada mês (dia destinado ao planejamento dos professores das turmas de 2º ano de todo o município), todas as professoras de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências se reuniam para planejar a rotina mensal dos três componentes curriculares. Segundo a professora, o grupo contava com cinco professoras, dessas cinco, mensalmente, duas ficavam responsáveis pelo planejamento das rotinas de Língua Portuguesa, duas pela de Matemática e uma pela de Ciências. Após o planejamento, as rotinas eram socializadas e compartilhadas, para serem aplicadas nas cinco turmas do município de Guaramiranga.

Sobre o compartilhamento das rotinas, a professora relatou que ocorria de acordo com a forma de planejamento, mas reconhece que algumas adaptações quase sempre precisavam ser feitas nas rotinas, para que pudessem atender de fato às necessidades de sua turma. Outra observação mencionada foi o fato de muitas vezes, não terem tempo suficiente para concluir os planejamentos, o que inviabiliza a socialização dos planos, que, segundo a professora, era um momento importantíssimo para o esclarecimento de dúvidas e transparência nas ações planejadas. Ela reconhecia o planejamento como essencial para o sucesso dos alunos, em todos os níveis de ensino, pois segundo ela, é o planejamento que apresenta o norte para o trabalho do professor, possibilitando a elaboração de estratégias, para que consigam atender ao que cada aluno necessita em seu processo de aprendizagem.

É importante destacar que a escola, por meio de seu diretor, dos coordenadores e professores, demonstrava foco nas avaliações externas, principalmente para a prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que acontece nas turmas de 2º, 5º e 9º anos. Esse sistema de avaliação ocorre desde 1992 e foi planejado pela Secretaria de Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade para todos os alunos da rede pública do estado do Ceará.

No ano de 2019, a escola obteve 233,6 em proficiência, a maior média já atingida pela unidade das turmas do 2º ano, conseguindo se manter no nível de alfabetização desejável, segundo os critérios de avaliação do SPAECE. Com essa proficiência, a escola foi destaque entre as melhores notas do estado do Ceará na modalidade 2º ano, conquistando a comenda de escola nota dez, pela primeira vez, em sua história.

É perceptível que o resultado deu ânimo ainda maior para que a escola continuasse acreditando que é possível fazer a diferença na vida das pessoas e da comunidade, por meio da educação. Um resultado desses afirma para a comunidade escolar que seu trabalho está seguindo na direção correta, e que os verdadeiros frutos dos esforços são colhidos a cada ano, pois estão sendo formados leitores mais conscientes de suas posições na sociedade e reconhecedores da importância da oferta de uma educação de qualidade.

Em conversa informal com a professora, ela relatou que as avaliações externas, ao contrário do que muitos de seus colegas acham, contribuem, pois vão além da avaliação dos níveis de aprendizagens das crianças e do trabalho dos professores. A professora estimula a classe docente a manter-se focada nas transformações que a sociedade exige, para que seja possível formar sujeitos mais participativos, por meio de um estudo con-

tínuo para acompanhamento das mudanças e novas possibilidades que, a cada dia, surgem no trabalho dos professores.

Um detalhe importante para ser registrado é que em todas as turmas submetidas às avaliações externas no município, os professores lotados eram servidores temporários. Ao questionarmos se isso seria coincidência, a coordenação afirmou que a escola não se limita à situação contratual do docente, mas à identificação pessoal que cada um tem com o determinado ano. Já a professora, em tom de brincadeira, ao conversar sobre esse assunto, ressaltou que muitos dos professores temporários diziam ser escolhidos para essas turmas, para suportarem a pressão pelos bons resultados do município.

A “brincadeira” nos faz refletir outras questões que se relacionam a educação, em todo o país. Será que os professores, após muitos anos em sala de aula, continuam com o mesmo ânimo e nas mesmas condições do início da carreira? O que leva os docentes à desmotivação em atuar em uma área fundamental para ascensão da sociedade? Essas questões poderiam ser respondidas *à priori*, como sendo devido à desvalorização da classe de professores, mas acreditamos que essa é uma questão que vai bem além desse aspecto e que merece um estudo, uma reflexão mais profunda, pois se trata de um fator importante para o sucesso da educação, em qualquer país do mundo.

Ao primeiro contato com a turma observada, foi possível perceber que ela é bastante agitada, e que a concentração é um grande desafio. Com vinte e dois alunos, a sala conseguia acomodar bem, e confortavelmente, todas as crianças. A turma contava com duas professoras, uma delas sendo responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e a outra por História, Geografia, Artes e Formação Humana. Por semana, as crianças tinham cinco aulas de Língua Portuguesa

e de Matemática, duas de Ciências, História e Geografia, já de Artes e Formação humana, havia uma aula para cada.

As aulas aconteciam sob a programação de uma rotina específica para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nas de Língua Portuguesa, o primeiro momento da aula, em alguns dias, começava com um tapete no centro da sala, com livros diversos; em outros, as crianças eram convidadas a ficar sentadas em círculo, para que elas pudessem ouvir uma história contada pela professora, que sempre usava a entonação da voz para dar emoção e realidade à narrativa.

Dentro da rotina de Língua Portuguesa, esse momento é chamado de leitura e oralidade, no qual imagens também são usadas para ser lidas, interpretadas e socializadas com a turma. Em uma das aulas observadas, o tapete literário era composto por diversos recortes de textos de gêneros diversos, inclusive músicas, desenhos dos colegas, receitas culinárias, propagandas do festival de teatro que acontece na cidade de Guaramiranga, bilhetes de pais para a professora justificando falta de aluno etc. O que muito chamou atenção foi o fato de já no primeiro momento da aula, serem utilizados textos multimodais no incentivo e na prática de leitura.

Ainda nesse momento da rotina, após o término do tempo destinado à atividade leitora, a professora pediu que algumas crianças, espontaneamente, apresentassem suas escolhas e socializassem com a turma. À medida que as apresentações aconteciam, ela fazia alguns questionamentos, como: por que escolheram aquele texto? De que o texto fala? Onde podemos encontrar aquele tipo de texto? Quem escreveu? Qual o gênero textual a que ele se refere? Em seguida, ela apresentava o texto que seria trabalhado na aula, mencionando o gênero textual ao qual ele pertencia, suas características de escrita, função social e locais de circulação.

O momento seguinte da rotina era o “tempo de escrita”, em que as crianças eram convidadas a realizar atividades de fixação do conteúdo aprendido, que, segundo a professora, é o momento no qual as dúvidas dos alunos são observadas mais atentamente, bem como seus avanços, ao longo do ano. Em outros momentos, ainda segundo a professora, a turma pode ser convidada a produzir um texto coletivamente, para, em seguida, ter sua escrita refletida e corrigida pelo grupo. Os trabalhos com a leitura e a produção textual são muito importantes para implantar a Pedagogia dos Multiletramentos, pois eles podem materializar ou divulgar algumas culturas. (PINHEIRO, 2019, p.20).

O último passo da rotina era vivido com a atividade “escrevendo do seu jeito”, em que os alunos eram convidados a produzir seus textos dentro do gênero apresentado na aula. Nesse momento, sem a interferência da professora. A atividade tanto poderia acontecer na sala ou ser encaminhada para casa, objetivando que a criança pudesse apresentá-la em sala, na aula seguinte.

Ao conhecermos a rotina trabalhada no componente curricular Língua Portuguesa, podemos analisar que as crianças tinham o espaço para ficar livres para conhecer e interagir com diversos textos, e serem apresentadas a novas formas textuais, de maneira prática e reflexiva, o que nos evidencia que a Pedagogia dos Multiletramentos se fazia presente no planejamento e na execução da rotina pedagógica.

Ao colocar um bilhete escrito pela mãe de um dos alunos no tapete literário, a professora usa o fato da vida do aluno para apresentar o gênero textual “bilhete”, sua função de dar um recado, assim como tem a possibilidade de analisar com a turma se o texto escrito pela mãe está com todos os elementos que caracteriza o gênero. O mesmo acontece, quando um cartaz do Festival de Teatro da cidade é apresentado, para que as crianças tenham

a oportunidade de refletir a interação entre imagens e textos que se complementam para dar uma informação. Com esse recurso, a professora teria a oportunidade de trabalhar outros fatores importantes na Pedagogia dos Multiletramentos, como o conhecimento das crianças acerca desse evento na sua cidade, o acesso à programação e o que eles sabiam sobre o festival.

A didática da professora reafirma que a educação precisa ter significado, precisa ser contextualizada, refletida e integral. Que a criança é muito mais que um ser em construção e desenvolvimento, é um sujeito em interação constante com pessoas diversas, locais distintos, e que cada um desses elementos deixa suas marcas e influências diretas na forma como as crianças veem o mundo ao seu redor, como se colocam diante do que a escola lhes propõe como objeto de estudo, e, finalmente, como a condução das práticas educativas pode levá-las a ampliarem seu olhar sobre a comunidade que estão inseridas e no mundo, como um todo.

Você sabe por que é importante saber como as crianças aprendem? Em primeiro lugar, esse conhecimento nos faz respeitar suas escritas e compreender seus avanços. Em segundo lugar, sabendo como elas aprendem, descobrimos o que já sabem e, assim, podemos auxiliá-las a subir para níveis mais avançados. (PINHEIRO 2019, p. 24).

O questionamento da autora nos faz refletir se um teste inicial de leitura e escrita é realmente suficiente para diagnosticar o nível de cada criança. E mais ainda, se apenas diagnosticar o nível no qual a criança se encontra é o suficiente para contribuir com o desenvolvimento de sua leitura e escrita. A autora apre-

sentamos a importância, antes de qualquer outra, de conhecermos como cada criança aprende.

Observando a forma pela qual as crianças lidam com os textos trabalhados em sala de aula, é possível confirmarmos que o que é familiar causa mais segurança, e sentindo-se segura, a criança expõe sem temor o que já sabe sobre aquele assunto. Isso possibilita ao professor conhecer a partir de que ponto ele deve iniciar seu trabalho de letramento. Nesse sentido, podemos parafrasear Paulo Freire (1997), na afirmativa de que a leitura de mundo da criança precede a leitura da palavra, e que essa leitura do contexto social e cultural que a criança já domina deve servir como base ou ponto de partida para a proposta de novos saberes.

Ao observar a decoração da sala pesquisada, pudemos verificar que os materiais estão dispostos ao alcance das crianças, e que elementos como calendário, números, letras e textos estão distribuídos pela sala, a fim de que as crianças possam interagir com cada um. As produções dos estudantes também tinham seu lugar especial dentro do espaço educativo, valorizando cada criança, por meio de suas atividades expostas.

Analisando algumas rotinas de Língua Portuguesa relatadas pela professora, percebemos que cada gênero textual é trabalhado em três aulas, em dias seguidos, quase sempre partindo de um texto-chave, o qual, sempre que possível, é retirado do contexto dos alunos para o estudo da estrutura do gênero, e até para os estudos gramaticais. O melhor de diagnosticar isso é saber que todas as professoras do município de Guaramiranga trabalhavam com planos de aula, que valorizam a sua cultura e os saberes de seu povo, pois o compartilhamento de rotinas é também uma forma de orientar um trabalho que valoriza os mesmos aspectos.

A fim de tomarmos conhecimento sobre como aconteciam as propostas de produções de escrita, a professora afirmou que as crianças eram convidadas a produzir diversos textos, conforme os gêneros textuais estudados, e relatou que, em anos anteriores, havia organizado com a turma um livro de receitas, a partir de pesquisas que as próprias crianças fizeram junto a seus pais, tios e avós.

A docente compartilhou que muitas dessas receitas não possuíam um roteiro escrito, e que foi na sala de aula, junto com as crianças, que o saber fazer ganhou forma textual e se transformou em objeto de estudo. As crianças eram convidadas a ilustrar as receitas para a organização de um livreto, valorizando a produção de cada criança, bem como a participação das famílias na construção do conhecimento, ajudando a tornar o processo prazeroso e proporcionando uma aprendizagem colaborativa entre a turma.

Observamos que o ensino da leitura e da escrita exige muito do professor, pois além do domínio de didática para o ensino de uma técnica, a de ler e escrever, o professor precisa ter conhecimento e sintonia com o contexto social e cultural em que a alfabetização acontece. Segundo Arruda (2019, p. 66):

[...] A alfabetização é o processo em que a criança vai aprender especificamente o código escrito da sua língua materna. Trata-se de um processo de apropriação de tecnologia, que exige dos professores empenhados em tal tarefa conhecimentos específicos de Linguística.

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, além dos conhecimentos específicos citados pela autora, exige também que o professor conheça ou se disponha a conhecer o contexto de cada criança a ser inserida nesse processo de elaboração dos conhecimentos estruturados pela escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer, analisar e refletir o contexto escolar, familiar, profissional e pedagógico da comunidade escolar da EMEF Rodrigo de Argolo Caracas, pudemos compreender que a Pedagogia dos Multiletramentos começa antes da escola, ou seja, inicia no contexto em que a criança vive. Assim, conseguimos identificar que o sucesso na aprendizagem depende de fatores extra pedagógicos, ao constatarmos que as crianças que não possuem acompanhamento por parte da família apresentam muito mais dificuldades na aprendizagem.

Com sensibilidade para compreender isso, percebemos que a falta de acompanhamento também tem seus porquês. Cada família possui suas especificidades, e devido a elas, essas crianças demonstram carência não apenas nos desenvolvimentos cognitivos, mas emocional também. Não podemos desconsiderar que a pesquisa aconteceu no interior do Ceará, onde outrora a agricultura era a principal fonte de subsistência, e que, com a sua decadência, surgiu a necessidade de novos meios para sobreviver, sendo um deles deixar a família e procurar emprego na “cidade grande”, retrato da realidade de alguns familiares dos alunos da turma do 2º ano, onde a pesquisa aconteceu.

Mesmo com particularidades tão fortes e decisivas para a evolução das crianças atendidas pela escola em questão, em diversos aspectos, os resultados da escola na avaliação externa SPAECE, dos últimos três anos, provam que existe sucesso no trabalho realizado. Os crescentes índices de desenvolvimento em leitura e escrita apontam uma evolução de 133,54 para 233,6, no que tange à proficiência em Língua Portuguesa, de 2017 para 2018, e em 2019, reafirma-se que o trabalho manteve a linha de crescimento na proficiência, apresentando um resultado de 259,0.

Analisando os caminhos que levaram a esse sucesso no crescimento dos resultados, foi identificado que o município se preocupa em valorizar a formação continuada dos professores atuantes nessas turmas, com formações específicas em Língua Portuguesa e Matemática, mensalmente, planejamento coletivo e socialização de rotinas entre todas as turmas.

Outro fator importante a ser apresentado pela pesquisa é o perfil dos professores atuantes em Língua Portuguesa e Matemática (disciplinas analisadas nas avaliações externas), nas turmas de 2º, 5º e 9º ano. No 2º ano, 100% das professoras eram servidoras temporárias e, de forma independente, buscavam estar sempre em formação continuada, inseridas em estudos sobre os aspectos que envolvem a alfabetização e letramento e, acima de tudo, demonstravam amor, zelo e vontade de contribuir com o crescimento de cada criança. Ou seja, faziam questão de manter acessa em si e em seus trabalhos a chama da educação, como agente possível de causar a mudança que a sociedade precisa.

No que se refere à Pedagogia dos Multiletramentos, conhecemos sua origem, por meio do estudo de alguns pesquisadores, que observaram a multiplicidade de textos que circulam na sociedade e consideraram a necessidade de a escola precisar usar essas modalidades textuais dentro da sala de aula, tanto como suporte para o ensino da leitura e escrita, como para preparar os alunos com o objetivos de eles fazerem o mais adequado uso dos elementos que complementam a linguagem verbal, para a melhor compreensão e interação com os diversos textos que os cercam.

Conforme Pinheiro (2019, p. 46):

Para que os alunos interajam através da escrita nas sociedades, o ensino de es-

crita não deve ser encorajado como uma aprendizagem somente individual, e para compreender a função da escrita, é preciso que os alunos se alfabetizem através de práticas sociais de leitura e escrita de textos, sejam escritos ou multimodais.

Dessa forma, compreendemos que a alfabetização e o letramento significativos são frutos da relação entre o trabalho pedagógico, o contexto que a criança está inserida e como ela é capaz de interagir com os suportes textuais com que tem contato.

Por fim, tivemos a oportunidade de constatar que a Pedagogia dos Multiletramentos saiu das páginas dos livros e passou a ser uma prática que encaminha as crianças, sob o auxílio dos professores, a uma aprendizagem significativa, lúdica e encantadora durante o processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Débora Liberato. **Alfabetização e seus fundamentos linguísticos e sociolinguísticos**. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: 2018.
- PINHEIRO, Regina Cláudia. **Multiletramentos e Aquisição da Leitura e da Escrita**. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda. **LETRAMENTO. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CAPÍTULO VII

REFLEXÕES SOBRE O PAIC, SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NO CEARÁ

*Cícera Aline Lopes de Sousa
Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo
Karla Kamille Costa de Oliveira Fonteles
Lisiane Muniz Campos*

1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais visam ajudar na melhoria e qualidade da educação, em determinado espaço e tempo, podendo servir, também, como aporte básico para outras políticas, em outros lugares. Justificamos o interesse por essa temática apontando dois aspectos: i) pelo trabalho das autoras no magistério com a alfabetização de crianças ou na licenciatura do curso de Pedagogia, portanto, na formação de professores para atuarem na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; ii) para conhecermos e divulgarmos esta política educacional cearense - Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) - que serviu de aporte para a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Esse pacto foi firmado entre os governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, em 2012, objetivando atender à obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, como normatiza a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2014-2024).

Este artigo tem como objetivo primordial refletir sobre o PAIC, os saberes e as práticas docentes no Ceará, buscando compreender as influências desse programa nos saberes e nas práticas exercidas pelos professores.

Nos procedimentos metodológicos, foi escolhida a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, utilizando várias fontes: documento, livro, periódico, tese e *internet*. Dentre os autores usados como base teórica, ressaltamos: Tardif (2014), Rios (1997), Soares (2014), Imbernón (2011) e Saviani (1996), além destes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2019).

Apresentamos um breve histórico do PAIC, com seu objetivo principal e as metas estabelecidas para alcançar os resultados esperados. Ressaltamos a relevância de alguns documentos importantes no campo curricular: a BNCC e DCRC. Abordamos as práticas e os saberes docentes, além de enfatizar a formação continuada como um elemento relevante na melhoria da qualidade da educação. Em seguida, são apresentadas as considerações finais.

2. REVISÃO DA LITERATURA

O PAIC teve origem no ano de 2004, com a formação do “Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE)”, criado pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, contando, ainda, com a participação do Fundo das Nações Unidas (UNICEF), União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC) e

as universidades cearenses UFC, UECE, UVA, URCA e UNIFOR¹¹. Esse Comitê possuía como propósito evidenciar a situação do analfabetismo nas escolas cearenses. Para conhecer essa realidade, foram realizadas audiências e pesquisas que tiveram os resultados disponibilizados pela SEDUC (CEARÁ, 2019). No quadro 1, apresentamos alguns destes resultados:

Quadro 1- Resultados do CCEAE

[...] Somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada.
42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, era composto por apenas duas linhas. Nenhum texto foi considerado ortográfico pelos avaliadores.
A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador.
Grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula, que era bastante reduzido: as aulas começavam tarde, terminavam cedo e tinham intervalos longos.

Fonte: disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em fev. 2021. Elaboração das autoras.

Diante desse cenário em que se encontravam as crianças, e buscando vencer o analfabetismo escolar, o CCEAE e os parceiros já mencionados criaram o PAIC, tendo como principal objetivo apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita, nas séries iniciais do ensino fundamental (CEARÁ, 2019). De início, esse programa contou com a adesão de apenas 60 municípios, dos 184 existentes no estado do Ceará que tiveram de se comprometer com o cumprimento de metas, as quais são destacadas no quadro 2:

¹¹ Respectivamente: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Universidade Regional do Cariri (URCA); Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Quadro 2 – Metas destinadas aos municípios participantes do PAIC

Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área.
Estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente.
Rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças, a partir de critérios de desempenho.
Definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito.
Implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente.
Ampliar o acesso à educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na pré-escola.
Adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Fonte: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em fev.2021. Elaboração das autoras.

Com base na leitura dessas metas, podemos inferir que os municípios se comprometeram em alfabetizar e letrar as crianças na idade certa. Para alcançar esse intuito, as cidades necessitaram rever algumas medidas estabelecidas para a esfera da educação, dentre estas: *planejamento dos recursos financeiros para a área da educação; incentivo à formação continuada dos professores; valorização docente* (por meio da revisão e/ou do plano de cargos e carreiras, como também remuneração salarial); *incentivo à ampliação da oferta da educação infantil* e, por último, *incentivo e apoio de todas as pessoas envolvidas na educação* (pais, professores, coordenadores, diretores, secretários e demais gestores municipais).

Depois dessa primeira experiência com alguns municípios, o Governo do Estado do Ceará, por intermédio da SEDUC, responsabilizou-se pela efetivação do PAIC, tornando-o uma

política pública regulamentada pelo Decreto nº 14.026, de 17 dezembro de 2007, data em que foi criado oficialmente o programa.

O PAIC foi organizado em 5 (cinco) eixos interligados: 1. *educação infantil* (possibilitar a universalização da educação das crianças de creches e pré-escola, e a melhoria da formação de professores); 2. *gestão pedagógica de alfabetização* (com foco na formação dos professores alfabetizadores multiplicadores do 1º ano e o acompanhamento da formação dos professores alfabetizadores do 2º ano); 3. *formação do leitor* (motivar a formação do leitor, por meio de incentivo à criação de salas e cantinhos específicos para a leitura e distribuição de livros); 4. *gestão municipal de educação* (proporcionar a formação para as equipes da gestão, estabelecer indicadores para otimizar o trabalho da gestão e possibilitar o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino); 5. *avaliação externa* (promover a autonomia dos municípios em relação às suas avaliações, por intermédio dos sistemas municipais de avaliação externa, e permitir que o município tenha acesso aos dados do diagnóstico situacional do processo de aprendizagem dos seus alunos). (FONSECA, 2013).

Evidenciando as avaliações externas em larga escala, ressaltamos o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Ceará (SPAECE), que é acompanhado pela SEDUC e visa avaliar as habilidades e competências nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática das crianças do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Porém, deteremos nossa abordagem apenas aos anos iniciais do ensino fundamental, que se denomina SPAECE-Alfa, e que avalia o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. (CEARÁ, 2009).

Por intermédio das avaliações realizadas pelos alunos, a situação de aprendizagem pode ser conceituada em cinco níveis,

que são representados por uma cor: 1. desejável (verde-escuro); 2. suficiente (verde-claro); 3. intermediário (amarelo); 4. alfabetização incompleta (laranja); 5. não alfabetizado (vermelho). Além disso, cada um desses níveis tem suas especificidades conforme indicações expressas no quadro 4:

Quadro 4 - Níveis de Alfabetização utilizados no SPAECE-Alfa
(Proficiência dos alunos)

<i>1- Desejável:</i> os alunos que chegaram a esse nível conseguem indicar o assunto de um texto, demonstrando assim que sabe estabelecer conexões desde as informações mais simples até as mais complexas do texto. Já fazendo uma leitura de textos mais longos e interpretando de forma mais autônoma.
<i>2- Suficiente:</i> as crianças que estão nesse nível já adquiriram uma leitura mais autônoma, porém ainda necessitam de ajuda de terceiros, com maior experiência, na leitura e interpretação de textos mais longos e complexos.
<i>3- Intermediário:</i> os alunos nesse nível já fazem leitura de palavras com padrões silábicos mais complexos e textos mais curtos.
<i>4- Alfabetização incompleta:</i> os alunos nesse nível estão no início do processo de aquisição da leitura e da escrita, já possuindo habilidades básicas desse processo, diferenciação de letras, formação de sílabas, etc.
<i>5- Não alfabetizado:</i> os alunos nesse nível não conseguem realizar a avaliação, pois ainda não possuem o conhecimento de letras, sentido da escrita, etc.

Fonte: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/resultados/mapas-dos-resultados>. Acesso em fev. 2021. Elaboração das autoras.

Os dados divulgados no ano de 2007, pela SEDUC, mostram como resultados das avaliações das crianças, que a maior parte dos municípios cearenses se encontrava nos níveis intermediário (amarelo) e alfabetização incompleta (laranja), e a minoria no nível desejável (verde-escuro) e suficiente (verde-cla-

ro). Isso significava que as crianças estavam saindo do 2º ano do ensino fundamental sem ter completado o processo de alfabetização e letramento, pois ainda estavam no início desse processo.

Outra situação diferente pode ser observada nos dados do SPAECE- Alfa, em 2017. Portanto, após 10 (dez) anos de efetivação do programa no estado, percebemos uma mudança nos níveis de proficiência dos alunos, indicando que as crianças, em sua maioria, estavam representadas pela cor verde-escuro (nível desejável), sendo desta forma, um resultado em que as crianças já possuíam a habilidade e competência de ler e interpretar com autonomia textos.

Em 2012, com essa melhoria na qualidade da educação cearense e os avanços nos índices de alfabetização, foi criado o PNAIC, por intermédio da Portaria nº 866, de 07 de julho, que foi lançado pelo MEC, visando as parcerias entre o governo federal, o Distrito Federal, os estados e os municípios brasileiros, e teve como objetivo a efetivação da alfabetização das crianças na idade certa, em todo o país.

Um fato importante que merece atenção, em âmbito curricular, foi a promulgação da BNCC (BRASIL, 2018), que resultou de debates e discussões entre segmentos responsáveis pela educação. É um documento de caráter normativo, que surgiu para assegurar aprendizagens, conhecimentos, competências e habilidades, que deverão ser comuns a qualquer aluno brasileiro, respeitando as singularidades de cada região e estado, com seus costumes e língua.

A BNCC foi criada para contribuir com as reformulações dos currículos das redes de ensino dos estados e municípios brasileiros, assegurando, assim, que todos os alunos desenvolvessem habilidades e competências mínimas, respeitando a singularidade de cada região e população. Além de garantir aprendi-

zagens aos alunos na educação básica, direciona a promoção de ações e políticas públicas em todas as esferas federativas referentes à formação de professores, à avaliação e infraestrutura, para, assim, obter um bom desenvolvimento da educação nacional.

Com base nesse documento nacional, o governo do estado do Ceará – por meio da SEDUC – elaborou o DCRC, que foi construído em parcerias com: prefeituras municipais e suas respectivas Secretarias de Educação, universidades, órgãos ligados à educação, gestores e professores. O documento surge em versão preliminar, em 2018, sendo publicado, oficialmente, em 2019, pela SEDUC, buscando alinhar-se à BNCC (BRASIL, 2018), no respeito às singularidades do nosso estado, dos docentes e discentes cearenses.

O DCRC tem como objetivo “[...] garantir, aos estudantes e às estudantes, o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns — de norte a sul do estado, nas escolas públicas e privadas, urbanas e rurais” (CEARÁ, 2019, p. 20). Assim como a BNCC (BRASIL, 2018) trata em seu texto de 10 (dez) competências a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, o DCRC também indica em seu texto algumas competências para todos os níveis da educação básica, e de que maneiras as escolas cearenses podem pensar e organizar seus trabalhos, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e as demais ações que as escolas têm condições de realizar com os alunos, pais e comunidade. O DCRC trata das competências desde a educação infantil ao ensino médio.

Com a criação do PAIC, PNAIC e documentos: BNCC e DCRC, que tratam da alfabetização, das competências e habilidades que crianças e jovens devem desenvolver ao longo da educação básica, novas exigências surgem para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: os estudantes e docentes

são requisitados a conhecer novas formas de ensinar e aprender que são impulsionados pelas tecnologias, teorias que, por sua vez, incentivam novas formas de conhecer e fazer. Para que os alunos consigam vivenciar essas novas habilidades e competências, a escola precisa ter um novo olhar para a educação como um todo, por exemplo: sobre as formações (iniciais e continuadas), metodologias adotadas, estrutura e organização das instituições, valorização profissional, materiais didáticos, dentre outros. Como bem trata o DCRC:

[...] Faz-se necessário romper com o modelo predominante de ensino centralizado na docência. Esse rompimento permite avançar, no sentido de um processo de ensino e aprendizagem interativo, em que os(as) professores(as) e estudantes sejam protagonistas e haja espaço privilegiado para o diálogo na construção do conhecimento. (CEARÁ, 2019, p. 71).

Essas novas exigências vindas com o PAIC e os documentos supracitados interferem nos saberes e práticas, nas reflexões feitas, com relação ao próprio profissional, aos alunos, às escolas que trabalham, etc. Em concordância com Imbernón (2011), quando trata das instituições educativas e do processo de educação, é preciso ressaltar:

[...] É claro que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista... Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais,

a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. (IMBERNÓN, 2011, p. 8-9).

Esse novo olhar para as instituições educacionais, para o processo educacional e, conseqüentemente, para a formação de professores deve transcender a visão de mera transmissão de conhecimento, pois vivenciamos uma realidade bem complexa. A educação deixa de ser apenas ligada aos conteúdos e passa, também, a se relacionar com as questões sociais, psicológicas e ambientais, dentre outras que o mundo atual exige. Tratam-se de seres humanos, que estão em constantes processos de transformação e autoconhecimento, em um mundo que também está constantemente em transformação e que exige conhecimento. Neste contexto, a formação “[...]assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para poder conviver com a mudança e a incerteza”. (IBERNÓN, 2011, p. 9).

Esses profissionais da educação devem conceber que são integrantes ativos em suas formações, em suas práticas, as quais são permeadas de reflexões a todo momento. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Os saberes e práticas dos professores são construídos não somente em sua formação inicial e continuada, mas bem antes desses momentos, pois se iniciam em suas relações pessoais, familiares e em sua trajetória escolar como alunos. Ou seja, constituem-se das suas relações familiares e profissionais, estando de acordo com Tardif (2014):

[...] Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, p. 11):

Estamos utilizando a palavra “saberes”, no plural, pois concordamos com as ideias de Tardif (2014), ao enfatizar o que segue:

[...] O saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e provavelmente de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 18).

Corroboramos com a ideia do autor, pois a construção do saber profissional é plural, sendo composto por conhecimentos originados de variadas fontes (relações familiares, percurso escolar, formação inicial, formação continuada, relações com professores e alunos). É também temporal, pois é um domínio progressivo, que requer um tempo para se consolidar e está sempre em processo de construção, requerendo, portanto, estudos, observações e reflexões.

Ainda segundo Tardif (2014), os saberes docentes podem ser divididos em: *saberes profissionais*; *saberes disciplinares*; *saberes curriculares*; e *saberes experienciais*. Essas categorias apresentadas pelo autor se diferenciam umas das outras, mas, ao mesmo tempo, completam-se, pois os *saberes disciplinares* têm origem nos conhecimentos de origens sociais, que estão organizados em disciplinas, nas faculdades e universidades. Esses iniciam-se, também, com os *saberes profissionais*, que são os saberes difundidos nas faculdades, universidades e escolas normais, ou seja, saberes ligados à área educacional, sendo o assunto principal das Ciências da Educação.

Os *saberes curriculares* são os dos programas de ensino. É uma categoria que ajuda a organizar os conhecimentos nas instituições de ensino, pois são os objetivos, conteúdos, etc. Os *saberes experienciais* são os oriundos das experiências profissionais dos docentes em suas instituições. Dessa forma, cada um dos saberes tem suas especificidades, que embora diferentes, articulam-se e, juntos, ajudam a constituir os saberes dos professores.

O professor possui essa tarefa de ter a habilidade de articular todos esses saberes em suas práticas, em sala de aula, como ressalta Tardif (2014, p. 39): “[...] O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Além desses saberes, outros autores também mencionam uma divisão para classificar os saberes docentes, a exemplo: Pimenta, Saviani, dentre outros. Rios (1997) enfatiza quatro dimensões em que o saber docente necessita ser concebido: a *técnica*, a *política*, a ética e a estética, que se relacionam de forma dialética. Embora sejam diferentes e consigamos percebê-las distintamente, elas necessitam umas das outras para que possam compor a educação. Sobre o assunto, Saviani (1997 *apud* RIOS, 1997) expressa:

[...] A educação é sempre um ato político, quero com isso frisar que a educação cumpre uma função política. Mas é preciso não identificar essa função política com outra função que a educação cumpre, que é a função técnica. Essas funções não se identificam, elas se distinguem. Mas, embora distinguíveis, são inseparáveis, ou seja, a função técnica é sempre subsumida por uma função política. (SAVIANI, 1997 *apud* RIOS, 1997, p. 42).

Em conformidade com Saviani (1997), percebemos que a educação envolve variados saberes, que além de plurais, temporais e oriundos de diversas experiências docentes, trazem consigo as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. O ato de ensinar requer clareza docente quanto aos saberes, fazeres e o que queremos dessa educação. Soares (2014) apresenta um pensamento pertinente, ao qual temos afinidades, pois ressalta a multiplicidade de saberes, de fazeres e o desejo de que eles não se fechem em suas certezas, mas sim, que se unam para agregar mais valor ao que queremos da alfabetização, da nossa educação. A autora aponta uma importante reflexão sobre três categorias, são elas: o saber, o fazer e o querer:

[...] O uso da primeira pessoa do plural – o que nós sabemos, o que nós fazemos e o que nós queremos – supõe uma coletividade voltada de forma homogênea e integrada para a discussão dos “sentidos da alfabetização”, refletindo sobre o que ela, coletivamente homogênea e integrada, sabe, faz, quer. (SOARES, 2014, p. 28).

Soares (2014) nos faz refletir sobre os saberes, os fazeres e o que queremos, pois são distintos, complexos e se relacionam entre si. Devemos ter consciência dos saberes, que são múltiplos e oriundos de experiências pessoais, estudantis, familiares e profissionais. Sobre os conhecimentos, temos que saber como os usaremos, o porquê usaremos e quando usaremos o que foi estudado. Por fim, destacamos os questionamentos: que escola queremos? Que homens queremos? Que educação queremos? Que professores queremos? Que sociedade queremos? São muitas indagações que nos fazem pensar nas nossas práticas, nos nossos saberes, nas nossas escolas, etc. São muitos questionamentos, muitas reflexões as quais os professores devem ter clareza, pois são essas reflexões que farão parte integrante dos saberes e práticas dos professores.

Essas três categorias trabalhadas por Soares (2014) nos fazem refletir acerca da relação dialética que possuem, uma vez que são categorias distintas, mas que necessitam uma da outra para que se possa chegar ao objetivo final, uma educação de qualidade, ou seja, uma categoria impulsiona a outra.

Os professores devem desenvolver essa reflexão sobre os seus saberes, as suas práticas, a escola, a educação, os alunos e, principalmente, as políticas públicas, em seus diversos campos, sobretudo, na educação. Concordamos que cada ato político e cada programa idealizado interferirá fortemente na atuação docente em sala de aula. Corroborando com Rios (1997, p 72), é preciso mencionar que “[...] a atuação do professor não é o único fator que contribui, ou que pode contribuir, para a melhoria da educação. Há atores intra e extraescolares que interferem na prática dos educadores”. Dessa forma, existem elementos que são pertencentes apenas aos professores, como também elementos que estão fora, mas que constituem as instituições educacionais.

Saviani (1996) também nos apresenta uma reflexão sobre a importância das formações dos professores. Com essas formações, pensando nos saberes, conseqüentemente, os docentes conseguiriam melhores índices e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem, assim:

[...] Em outros termos, ele precisa dominar saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação. Segue-se, pois, que se inventem os termos da questão: em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador. Dir-se-ia que este é um jogo de palavras. Com efeito, os saberes que determinam a formação do educador são, por certo, aqueles saberes que correspondem à natureza própria da educação, sendo, portanto, por ela determinados. Logo, dizer que é a educação que determina os tipos de saber que determinam a formação do educador. (SAVIANI, 1996, p. 145).

Mais uma vez, encontramos e nos alinhamos a Saviani (1996), quando ele salienta a relação dialética existente entre os saberes e as práticas, que embora distintos, têm relação íntima e indissociável na educação.

Para Saviani (1996), os saberes também são múltiplos, uma vez que o autor categoriza os saberes como: saber atitudinal; saber crítico-contextual; saberes específicos; saberes pedagógicos e saber didático-curricular. Cada um deles tem sua especificidade, porém dialogam entre si. Mais uma vez, temos afinidade com o autor, quando ele destaca que o processo educacional é o ponto de partida e de chegada, sendo a partir dessa ideia

que os saberes devem constituírem-se. Assim, os conhecimentos chegam à escola e são reelaborados, e voltam aos centros de pesquisas para ser discutidos, pensados, e voltando à escola, em um ciclo que não tem fim, pois sempre vai e volta (escola-universidade-escola).

Durante todo o texto, percebemos as mudanças que ocorreram nos anos 2000, na educação do estado do Ceará, com a implementação dos Programas PAIC, PNAIC e dos documentos BNCC e DCRC supracitados, ambos, programas e documentos, buscam a aprendizagem dos alunos na idade certa, além do desenvolvimento de habilidades e competências nas crianças e jovens, ao longo da educação básica.

Para que possamos findar com as discussões sobre os objetivos traçados, inicialmente, para este trabalho, dentre os objetivos destacados pelo PAIC, enfatizaremos um deles, que lida diretamente com os docentes: estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente.

Todas as metas estabelecidas são importantes e interferem diretamente no trabalho do professor, mas decidimos destacar a que foi mencionada, pois ela ressalta o compromisso que os professores devem assumir com a alfabetização dos alunos, a valorização dos professores alfabetizadores e a profissionalização docente, as quais podemos entender que precisam vir com as formações continuadas que os professores são incentivados a participar.

Já discutimos alguns fatores que interferem na prática dos professores, tais como os saberes, as relações com os alunos, com os colegas de trabalho, a escola, a comunidade a que a escola pertence, as questões políticas locais, dentre outras. Embora o PAIC ressalte a alfabetização das crianças na idade certa, ve-

mos que não podemos esquecer dos profissionais da educação, o quanto esses sujeitos são importantes no processo educacional. Dessa forma, concordamos com Imbernón (2011):

[...] A meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim, nos processos políticos, sociais e educativos. (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Estamos em concordância com o autor, que ressalta a importância da valorização profissional dos educadores e das condições de trabalho oferecidas, aspectos que interferem no trabalho docente, nos saberes, nas práticas, nas relações sociais e políticas, pois têm grande peso nas atividades desenvolvidas nas instituições, uma vez que o trabalho em sala de aula depende muito das ações das gestões políticas, seja municipal, estadual ou federal. São categorias distintas, mas que devem caminhar para um mesmo objetivo, os saberes docentes, as práticas, as formações e as ações das gestões públicas. Todas elas precisam guiar-se para os mesmos objetivos: a alfabetização e o letramento das crianças.

O professor deve estar atento e consciente de sua função diante da educação. Para esse olhar atento, precisa ficar concentrado na permanente formação, na reflexão dos saberes e práticas, na escuta atenta dos alunos, no olhar atencioso das ações das políticas públicas, o que interfere bastante no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula.

As autoras Rios (1996) e Soares (2014) nos apresentam pensamentos semelhantes, quando relatam que há saberes, fazeres e querereres:

A articulação entre esses conceitos é que nos auxilia na busca da compreensão da competência do educador, pois constatamos que não basta levar em conta o saber, mas é preciso querer. E não adianta saber e querer, se não se tem percepção do dever e se não se tem o poder para acionar os mecanismos de transformação no rumo da escola e da sociedade que é necessário construir. (RIOS, 1996, p. 57).

É preciso reconhecer que saberes sobre a alfabetização se constroem não só por teorias, mas também se constroem em decorrência dos fazeres cotidianos dos que alfabetizam: há saberes teóricos e há os saberes da prática; dessa maneira, há fazeres propostos por teorias, e há fazeres propostos pelas práticas, aqueles fazeres que efetivamente se revelam possíveis e condizentes com as circunstâncias reais em que se desenvolve o processo de alfabetização, sob condições as mais variadas, por participantes específicos. (SOARES, 2014, p. 31).

Ambas as autoras expõem a reflexão sobre os saberes, fazeres e querereres, sobre a grande responsabilidade que as professoras têm, tanto em relação aos alunos quanto sobre a educação, as instituições, os seus saberes e práticas, pois convivem com todos esses aspectos e tentam buscar os melhores caminhos, tomarem as decisões mais assertivas em seu cotidiano, nas instituições.

Podemos encontrar essa reflexão no PAIC, o que nos faz repensar sobre os saberes, os fazeres e os querereres, pois os professores devem ser conscientes de sua função diante dos desafios da educação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PAIC surgiu no estado do Ceará como resposta às demandas percebidas nas avaliações feitas pelo Governo do Estado, percebendo o alto índice de crianças e jovens que não atingiam a alfabetização em nível satisfatório. Podemos ponderar que o PAIC vem trazendo valiosas contribuições, não apenas para a alfabetização das crianças, mas também na valorização e profissionalização dos docentes, influenciando positivamente na construção dos saberes e práticas dos professores alfabetizadores, que como já vimos em outra seção, trata-se de um processo contínuo de construção e reconstrução do docente.

Diante das reflexões feitas sobre o PAIC (seus objetivos e metas), à luz de alguns teóricos que estudam formação inicial e continuada de professores, saberes e práticas, competências e habilidades dos docentes, percebemos que obtivemos alguns avanços na profissionalização e na valorização da docência. Para que os índices educacionais, principalmente na questão da alfabetização das crianças na idade certa, sejam cada dia mais elevados, foi necessário implementar e repensar ações políticas que investissem nos professores, pois esses investimentos incidirão diretamente na elevação dos índices de alfabetização dos alunos, melhoria das escolas, além de professores mais capacitados para atuarem nas salas de aula.

Vemos a grande importância nos estudos e pesquisas sobre a epistemologia da prática e dos saberes, a importância de conhecimento mais aprofundado, de conhecer como se originam esses saberes, como vão constituindo-se ao longo do percurso de vida de cada profissional. Estamos em concordância com os autores destacados, quando eles propõem que os saberes são construções contínuas, que se originam nas relações pessoais e

profissionais com os demais professores e alunos; nas formações iniciais e continuadas.

No entanto, muitos professores ainda não tomaram consciência da importância da reflexão acerca dos objetivos e metas do PAIC e de como essas novas exigências afetam os seus saberes e práticas. A partir dessas construções e reconstruções de pensamentos dos professores, estes serão ajudados a desenvolver as novas competências exigidas por programas e documentos oficiais.

O PAIC e o DCRC são decisões políticas recentes no Ceará. Ambas buscam garantir o direito à educação de qualidade, à alfabetização, ao letramento, ao desenvolvimento de habilidades e às competências de crianças e jovens, respeitando-se, assim, os princípios éticos, estéticos e políticos, como também a equidade, a inclusão, tendo em vista a educação integral. A educação passando a ser percebida como educação para a vida, não apenas de conteúdos elencados como importantes às disciplinas, mas que as crianças saibam resolver situações cotidianas de suas vidas.

As formações continuadas que os professores participam devem contribuir para que eles se percebam como agentes de transformação social, que os instiguem a refletir sobre suas práticas e saberes, como também em relação aos processos de alfabetização e letramento das crianças, percebendo as relações existentes entre as políticas públicas e seus fazeres cotidianos. E que todo esse processo de formação possa considerar o tempo, pois é também um processo de construção de conhecimento, a partir do qual os professores vão constituindo-se docentes ao longo de suas trajetórias de vida pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.934, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em fev. 2021.

BRASIL. **Portaria n.º 866, de 07 de julho de 2012.** Institui o PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em fev. 2021.

BRASIL. **PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Documento Orientador - PNAIC em ação, 2017.** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf Acesso em fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em fev. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em fev. 2021.

CEARÁ. Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC. **Diário Oficial do Estado do Ceará.** 19 de dezembro de 2007. Série 2, ano X, nº 239. Caderno 1/2, 2007.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretária de Educação. Boletim Pedagógico da Escola. SPAECE- 2009. Universidade de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd.** v. 3 (jan./dez. 2009), Juiz de Fora, 2009-anual. Disponível em: http://www.spaece.caeduff.net/wp-content/uploads/2016/08/BOLETIM_SPAECE_ALFA_2009_VOL3.pdf. Acesso em fev. 2021.

FONSECA, Andréia Serra Azul da. **Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC:** reflexos no planejamento e prática escolar. 2013. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; JÚNIOR, C. A. S. (org.) **Formação do Educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. (Seminários e debates), V. 1. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1996.

SEDUC. **Histórico PAIC**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em fev. 2021.

SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que queremos, fazemos e queremos? Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 2014.

UECE, Universidade Estadual do Ceará. Sistema de Bibliotecas. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos** [recurso eletrônico] / Universidade Estadual do Ceará, Sistema de Bibliotecas. Organizadores: Ana Neri Barreto de Amorim, Francisco Welton Silva Rios e Giselle de Souza Silva. Dados Eletrônicos – Fortaleza, CE, 2016. 3. V.; 150 p.: il (Coleção Normalizações SIBUECE).

CAPÍTULO VIII

REFLEXÕES SOBRE UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE MATERIAIS MULTIMODAIS

Mariana de Jesus Freitas

1. INTRODUÇÃO

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação continuada de professores em exercício da função ganhou maior visibilidade. Mesmo havendo registros de processos formativos que antecedem à publicação desta lei, esses não estavam atrelados a uma política educacional de maior abrangência e durabilidade, afinal, maior atenção era dada à formação inicial dos professores (BORGES *et al*, 2011). Conclui-se, assim, que há pouco mais de duas décadas, a formação continuada de professores no Brasil tornou-se foco de debates, estudos e produção científica.

Este artigo apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso, apresentado pela autora, no curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos, intitulado: “*Reflexões sobre uma proposta colaborativa de materiais didáticos multimodais na formação de professores*”. A pesquisa focou na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente do 4º ao 5º ano, participantes das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú-SME.

Constituiu-se como objetivo geral da pesquisa: construir uma proposta de atividades formativas para professores, que possibilitasse a produção colaborativa de materiais didáticos multimodais. O trabalho do qual este texto deriva apresentou uma proposta de formação construída em conjunto com uma professora da rede de Maracanaú, e pretendia utilizar aplicativos de troca de mensagens (WhatsApp) como principal ferramenta de interação. Porém, até a data de apresentação, não havia configurado-se uma prática efetiva de tal proposta. Após o surgimento da pandemia de COVID-19 e da necessidade de isolamento físico, essa proposta tornou-se mais do que viável, necessária. Na seção de resultados e discussões, serão apresentados tanto os diálogos presentes no trabalho em questão quanto as descobertas e vivências após sua apresentação.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa embasou-se nos teóricos Tardif (2019), Freire (2019), focando nas questões referentes aos saberes docentes, ou seja, quais saberes são necessários à sua prática, onde são adquiridos esses saberes, ou ainda: como tais saberes são produzidos e ressignificados no cotidiano.

A respeito da epistemologia da formação de professores, Tardif (2019) elenca seis observações sobre a relação entre a visão dos pesquisadores e a prática docente:

Quadro 1 – A epistemologia da prática profissional, segundo Tardif

1) os saberes docentes são constituídos no e pelo trabalho, e só fazem sentido em situações concretas;
2) os saberes docentes são oriundos da <i>práxis</i> pedagógica, logo não devem ser confundidos com os saberes transmitidos durante a formação universitária;
3) ao se realizar pesquisas acadêmicas sobre a educação, o pesquisador deve mergulhar no cotidiano da escola, fazendo o que o autor chama de “etnografia”, buscando um distanciamento, não com o “objeto de pesquisa”, mas devendo distanciar-se de “seus gabinetes e laboratórios” (p. 258);
4) o professor que está em sala de aula da educação básica deve ser visto pelo pesquisador como um profissional que analisa criticamente seu trabalho e não apenas como alguém que oferta dados para análise;
5) uma epistemologia da formação de professores não pode embasar-se em uma prática meramente normativa, do ponto de vista de considerar apenas o que esse professor deveria ou não fazer, mas interpretar o que já ocorre no cotidiano escolar;
6) esse estudo do fazer pedagógico deve levar em consideração que um professor é formado por um conjunto de saberes oriundos de diversas fontes (família, cultura, formação escolar e acadêmica, além de sua experiência e a observação das experiências de seus colegas).

Fonte: elaborada pelo autor.

Estes seis conceitos – ou preceitos – nos remetem ao que Freire (2019 p. 31) orientou em sua última obra publicada em vida: “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Se o professor, em seu processo formativo, torna-se também um aprendente / educando, os saberes que ele traz consigo, mediante sua prática, precisam e merecem ser valorizados e respeitados. A pergunta que cabe neste momento é: como?

Em 2017, a Fundação Carlos Chagas publicou um estudo coordenado pela pesquisadora Gabriela Miranda Moriconi sobre a formação continuada de professores. O intuito do estudo foi compreender o que torna esse tipo de formação eficaz, a par-

tir de evidências científicas. Os autores constaram que existem algumas características comuns em processos de formação tidos como eficazes:

Quadro 2 – Características das formações continuadas eficazes

1) conhecimento pedagógico do conteúdo – é necessário trabalhar com os professores conteúdos práticos, que estejam diretamente relacionados à sua realidade e suas dificuldades;
2) métodos ativos de aprendizagem – o professor também necessita sentir-se como um sujeito corresponsável pela construção de seus conhecimentos, ser visto como sujeito ativo no processo, pois uma vez evidenciando essa prática, mais facilidade terá de realizar a transposição didática;
3) duração prolongada – não há na literatura um tempo específico para que essa formação seja considerada eficaz, porém os programas que obtiveram melhores resultados fugiram de encontros esporádicos e de poucas horas. Em média, os programas mais bem avaliados tinham periodicidade quinzenal;
4) coerência entre os discursos da formação de professores, das escolas, das Secretarias de Educação, enfim, todos os envolvidos na problemática educacional devem “falar a mesma língua”.

Fonte: elaborada pelo autor.

Um dos elementos observados pela pesquisa de Moriconi (2017) sobre a eficácia das formações continuadas de professores foi a existência de “metodologias ativas” no processo formativo. Ora, se o ser humano necessita fazer para aprender, com o professor essa prerrogativa não seria diferente, por isso que a formação do professor que atua na educação básica deveria buscar maneiras de torná-lo ativo no processo.

Iniciativas como esta podem ser observadas, por exemplo, no grupo de pesquisa “Área de Educação Química” - AEQ, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nascido em 1989, o grupo estuda sobre a formação de professores de Química a partir dos saberes da prática. Ou ainda no grupo de pesquisa e for-

mação Conhecimento Interpretativo e Especializado do Professor de e que Ensina Matemática - CIESPMAT da Universidade Estadual de Campinas, que promove ações de estudo, reflexão e formação de professores, a partir da vivência com situações-problemas utilizadas em sala de aula.

Expostas as teorias que sustentam este trabalho, apresenta-se a seguir a metodologia utilizada para efetivá-lo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS


No estudo por ora apresentado, foi realizada uma pesquisa-ação de análise qualitativa, feita de forma colaborativa, com uma professora alfabetizadora lotada no Laboratório de Informática de uma escola municipal, e que atende crianças desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Este estudo também procurou atender os anseios dos sujeitos de pesquisa: professores que lecionam Matemática e Ciências para o 4º e 5º ano do ensino fundamental em Maracanaú-CE, um grupo formado por oitenta professores, com os quais a pesquisadora trabalha como professora-formadora no município supracitado.

A pesquisa partiu da observação desses professores em seus locais de trabalho, bem como durante as formações continuadas oferecidas pela SME. Os dados foram coletados por meio de um questionário avaliativo entregue aos professores no final de cada formação, além de reuniões quinzenais, a partir do debate entre as participantes da pesquisa, bem como mediante a escrita de um diário, nos dias 25 de setembro, 1º e 11 de novembro, e 27 de dezembro de 2019. Desenvolveu-se o estudo, analisando os dados qualitativamente, buscando construir de forma colaborativa uma proposta formativa multimodal, que viesse a contribuir na prática dos professores.

Foi utilizada como metodologia de pesquisa a investigação-ação apresentada por Máximo-Esteves, (2008). Trata-se de uma linha de pesquisa ainda pouco explorada, mas que já existe há certo tempo, como afirma Formosinho (2008), coordenadora da Coleção Infância, na qual a supracitada obra se encontra, quando considera Paulo Freire (1921-1997) como o segundo fundador da investigação-ação. A investigação-ação utiliza o conhecimento do objeto da pesquisa, que também é o sujeito que pesquisa e analisa, produzindo conhecimento científico válido. Por este motivo, a coleta de dados é realizada continuamente. Acredita-se que o professor reflete sobre sua prática constantemente e tem coletado dados importantes para suas análises.

Este estudo utilizou como instrumentos de coleta de dados um formulário padronizado de avaliação das formações do programa MAISPAIC e o diário ou caderno de campo. O questionário se divide em duas partes: uma objetiva (na qual os professores conferem uma nota entre 1 e 5 para a sua participação, para o formador, para a formação e para a infraestrutura, e cada seção desta é subdividida em até seis tópicos, nos quais o professor deve estabelecer uma pontuação); e outra parte subjetiva, com duas questões: “Conteúdos que merecem ser aprofundados” e “Comentários e sugestões”, conforme apresentado abaixo.

Figura1: formulário de avaliação das formações do Programa MAISPAIC



MAISPAIC **MARACANÃ** **MUNICÍPIO DE MARACANÃ**

AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

FORMADOR(A): _____

DATA: ____/____/____ P: ____ TURNO: () M () T

Caríssimo(a) Professor(a), preencha avaliação abaixo de acordo com a escala crescente de 1 a 5, marque um (x) no valor que melhor expressa sua avaliação, sendo: 1 menor valorização e 5 maior valorização.

I - AUTO AVALIAÇÃO (Relate sobre seu desempenho)					
INDICADOR	MARQUE UMA OPÇÃO				
	1	2	3	4	5
Participação nas atividades de sala de aula					
Objetividade nas discussões e/ou propostas					
Cumprimento do horário estabelecido					
Envolvimento nos trabalhos em grupo					
Interesse nas atividades propostas					
Relacionamento com colegas e instrutores					

II - QUANTO AO FORMADOR/FORMAÇÃO					
INDICADOR	MARQUE UMA OPÇÃO				
	1	2	3	4	5
As metodologias utilizadas facilitam a aprendizagem					
O material pedagógico foi utilizada de forma adequada					
Os conteúdos abordados têm pertinência com o trabalho docente					
O cumprimento qualitativo da agenda foi satisfatório					
A carga horária foi cumprida com boa distribuição do tempo					
Houve domínio sobre os conteúdos abordados					

FORMAÇÃO	MARQUE UMA OPÇÃO				
	1	2	3	4	5
Os objetivos estabelecidos foram alcançados					
As estratégias utilizadas facilitaram a compreensão dos conteúdos					
Houve interação em sala de aula entre formador e professores					
A linguagem utilizada possibilitou a transmissão adequada dos conteúdos					
As temáticas trabalhadas atendem às demandas					
As expectativas foram atendidas					

III - QUANTO À INFRAESTRUTURA/APOIO LOGÍSTICO:					
INDICADOR	MARQUE UMA OPÇÃO				
	1	2	3	4	5
Ambiente pedagógico (sala, iluminação, ventilação, etc)					
Equipamentos usados foram adequados					

Conteúdos que mereçam ser aprofundados:

Comentários e Sugestões

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maracanã

O diário de campo consiste na prática de relatar os momentos da pesquisa, em conjunto com as impressões, observações e análises do pesquisador. Este instrumento foi inspirado nas práticas dos primeiros antropólogos e ganhou considerável espaço nas pesquisas qualitativas, além de auxiliar na interpretação dos dados de pesquisas quantitativas.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados e a discussão da pesquisa, baseados nas metodologias já citadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 - PLANEJAMENTO DE PROPOSTA FORMATIVA DIFERENCIADA

Conforme relatado na introdução deste texto, durante a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, foi realizado um planejamento de uma proposta de formação de professores colaborativa, mas devido à escassez do tempo, não foi possível aplicar a proposta e colher frutos dela. Assim, será descrito a seguir o processo de planejamento dessa proposta, apresentando, quando necessário, citações do diário de campo produzido e debatendo-as à luz das teorias.

Após a pandemia de COVID-19, o que antes apontava como algo inovador, tornou-se necessário e urgente. A partir do mês de abril de 2020, as formações passaram a acontecer via aplicativos de mensagens, mas não mais da forma tradicional: uma vez por mês, em um movimento que partia do formador para os professores, ao contrário, a formação transformou-se em um tipo de mentoria/ curadoria realizada diariamente, a partir das necessidades dos professores.

O mundo tem mudado rápida e imprevisivelmente, e cada vez mais se percebe que o compartilhamento (de informações, arqui-

vos, notícias, fotos, músicas, vídeos, objetos e até de casas) é a regra, assim como as sociedades que mais se adequam às mudanças são as que promovem a cooperação e a criatividade. (MORAN, 2017).

Acreditando nas palavras do professor Moran, realizou-se este trabalho exposto no trecho do diário de campo transcrito a seguir: fomos dialogando sobre as ideias que ela [professora do laboratório de Informática] trouxe e modelando, de acordo com as possibilidades existentes, até que chegamos a algumas conclusões: 1) nosso material deve conter múltiplas linguagens (vídeos, áudios, textos, jogos, redes sociais), enfim, devemos ter uma variedade de formatos, com o objetivo de nos aproximar da diversidade de formas de aprendizagem e necessidades dos professores; 2) ele também precisa ser dinâmico e de fácil acesso, para que os professores possam lançar mão, sempre que necessário, nos mais diferentes contextos, utilizando pouco de seu tempo já tão corrido; 3) a linguagem deve ser simples e direta, mas nem por isso pouco científica.

Após essas conclusões, voltamos para casa, com a responsabilidade de pensar estratégias para tornar tudo isso possível, mas qual ferramenta utilizar? Por onde começar, sem recursos? Como direcionar a atenção desses professores? Como construir algo realmente interessante? Comprometemo-nos de trazer algumas destas respostas no próximo encontro, que não poderia tardar muito, pelo menos daqui a um mês, mesmo sabendo que este mês seria de muitas atividades para nós.

A formação continuada de professores é um campo relativamente novo, por isso se busca por metodologias e novas formas de realizá-la. Se comparada à formação inicial, a formação continuada tem um sério problema em relação à descontinuidade do tempo que o professor passa no processo formativo. Um professor cursando a formação inicial está diariamente em contato com os conteúdos, com o grupo formativo e seus profes-

res. Ao passo que os professores que participam de programa de formação continuada fazem encontros esporádicos, que podem ter frequência mensal, bimestral ou não ter regularidade.

Esses professores nem sempre estão presentes em todos os encontros, como ocorre em Maracanaú, onde eles podem optar entre assistir à formação em uma turma ou em outra turma, pois existem professores lotados em diferentes turmas.

Muitos desafios surgem ao longo do processo de formação continuada, e esses geram questionamentos: como criar a identidade do grupo no processo formativo? Como buscar metodologias ativas que aproveitem ao máximo o tempo do professor? Como tornar o processo produtivo, garantindo a qualidade? Existem muitas dificuldades nessa seara, mas acredita-se que parte da solução esteja neste projeto. A seguir, será relatada a tomada de decisão para o uso de aplicativos de mensagens:

Pensamos muito em qual seria a melhor forma de tornar público nosso material e como faríamos esta produção que, por hora, seria experimental e de baixíssimo custo. Pensamos na possibilidade da construção de um grupo de *WhatsApp*, onde postaríamos semanalmente conteúdos para a formação de professores. (professor X, 2019).

Há ainda um longo caminho pela frente, e isso é muito animador. Colocar materiais à disposição dos professores e analisar sua receptividade, fazer ajustes necessários e reiniciar o ciclo são apenas algumas das tarefas. Este estudo apresenta uma visão inovadora para a formação de professores, na medida em que busca dar significado prático aos saberes docentes, trazendo para a discussão os pensamentos de Tardif (2019).

4.2 - A PROPOSTA QUE VIROU REALIDADE APÓS A PANDEMIA

O uso de tecnologias e ferramentas digitais se intensificou após a pandemia de COVID-19, em praticamente todas as áreas. Na educação, essa realidade não foi diferente. Com o retorno às aulas presenciais tido como incerto e dependente do controle de casos, de medidas sanitárias reforçadas e, provavelmente, da vacinação de seus trabalhadores, observa-se um cenário cada vez mais favorável ao uso das tecnologias digitais para possibilitar o acesso à educação formal no Brasil.

Diante desta realidade, a formação continuada de professores passou a seguir a mesma metodologia aplicada ao ensino remoto de urgência, como ficou conhecido. A partir de abril de 2020, por orientação da Coordenadoria de Desenvolvimento Curricular de Maracanáu, os formadores construíram grupos de *WhatsApp* e, diariamente, interagiram, auxiliando os professores nas necessidades que surgiram para a implementação deste processo.

Ao longo dos meses, observou-se nos professores maior empoderamento e postura colaborativa, na medida em que iam adquirindo novos conhecimentos tecnológicos e sentiam-se seguros para compartilhar com seus pares.

Observou-se crescente participação dos docentes, ao longo de 2020, e boa adesão à proposta, em 2021. Percebe-se que, de uma proposta para um trabalho de conclusão de curso totalmente despreziosa, surge uma prática construtiva e potente, mesmo que motivada por razões de força maior. Sabe-se que esta experiência não ficará arquivada quando as aulas e formações presenciais voltarem, ela será ressignificada e incorporada ao cotidiano dos educadores. De que forma? Isso só o tempo dirá.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se elementos que respondessem aos anseios dos professores participantes de formação continuada, no município de Maracanaú, que precisavam de uma formação mais prática e que contemplassem os problemas enfrentados em suas salas de aula. Os professores desejavam participar de uma formação que fosse significativa e que trouxesse aprendizagem.

A possibilidade que se desenhou para a resolução deste impasse foi a produção colaborativa de uma proposta de formação, transformando-a numa relação potencialmente mais horizontalizada, voltada para as reais necessidades dos atores.

Esse anseio foi respondido, em parte, após a necessidade de isolamento e aulas remotas, a partir do acompanhamento mais direto dos professores por seus formadores, mediante aplicativos de mensagens. Obviamente, essa modalidade não esgotou todas as necessidades dos professores, mas é um começo, é o despontar de uma nova realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2019.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 5 jan. 2020.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMISINHO, João. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *In*: MÁXIMO-ESTEVES, Lúcia. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. *In*: CARVALHO, M. (Org). **Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino**. Porto Alegre, Sinepe; Unisinos, 2017.

MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo B. P; NUNES, Marina Muniz Rossa; ESPOSITO, Yara Lúcia; SIMIELLI, Lara Elena Ramos; TELES, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

CAPÍTULO IX

ESTRATÉGIAS DE LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE PROFESSORAS DE REDENÇÃO (CE)

Ciciliane de Castro Bezerra (UNILAB)

Keila Andrade Haiashida (UECE)

José Elderson de Souza-Santos (UNICAMP)

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade contemporânea tem refletido profundas transformações e avanços tecnológicos. Essa revolução tecnológica gerou novos conhecimentos, que, ao longo dos anos, vem mudando a vida dos indivíduos, desde a forma como nos comunicamos, até a maneira como aprendemos ou ensinamos. Em consequência do aumento das práticas sociais de leitura e produção de texto em ambientes digitais, originou-se o termo letramento digital. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005).

Nesse contexto, levantamos algumas indagações: quais as estratégias utilizadas pelos/as professores/as do ensino fundamental para trabalhar o letramento digital, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa? Os/As professores/as têm formação na área de letramento digital? Reconhecemos esses questionamentos como pertinentes para a atualidade, sendo relevante refletir, em termos de ensino, sobre como nossos/as alunos/as serão inseridos na sociedade tecnológica, para a qual eles são preparados, no caso deste estudo, a partir de um olhar específico sobre as séries finais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, entendemos que a aquisição de novos letramentos faz parte de um conjunto maior de aprendizagens que devemos trabalhar. Saber introduzir o letramento digital com os/as alunos(as) do ensino fundamental, que estão prestes a ingressar no ensino médio, é reconhecer, em um contexto escolar, o desejo de explorar informações virtualmente divulgadas, e com as quais os jovens têm contato, por meio da internet, para, posteriormente, poder trabalhar os gêneros que surgem em diversos ambientes virtuais nos quais estão envolvidos.

No entanto, observamos que os novos letramentos não estão sendo mediados/orientados no processo de ensino e aprendizagem, porque eles ainda não fazem parte da rotina de trabalho docente. É bem verdade que estamos vivenciando uma era de suportes educacionais digitais, por isso é necessário que os/as professores(as) se adaptem às tecnologias e possam integrar essas formas às suas práticas didáticas de letramento em sala de aula. É necessário que os/as alunos(as) do ensino fundamental, em suas aulas de Língua Portuguesa, tenham contato com diversos letramentos, para que, assim, possam ampliar seus sentidos, suas rotinas e condutas em sociedade. Por essa razão, é importante que possamos compreender o uso da tecnologia em sala de aula, como meio para contribuir com o estudo da Língua Portuguesa. (LIMA, 2013).

Com base nisso, justifica-se a importância deste trabalho, visto que ele se apoia em informações sobre quais estratégias são utilizadas pelos professores para o letramento digital e sua incorporação às aulas de Língua Portuguesa no último ano do ensino fundamental. Além disso, avaliamos que são necessárias discussões sobre a diversidade das práticas educativas voltadas para uma geração de nativos digitais, e que, nesse contexto, o letramento digital configura uma estratégia, cuja efetividade e

preparação docente devem ser investigadas. Nesse sentido, nossos objetivos são: a) analisar as estratégias utilizadas pelos professores das séries finais do ensino fundamental para trabalhar o letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa; b) verificar a formação das professoras na área de letramento digital.

Com a finalidade de apoiar bibliograficamente nossa pesquisa, utilizamos autores relacionadas ao tema pesquisado, como Pinheiro (2019), que em seu livro *Multiletramentos e aquisição da leitura e da escrita* fez um apanhado contextual do processo de surgimento do multiletramento, bem como das práticas de letramento que são primordiais para discussão e compreensão acerca desta pesquisa. Já no trabalho de Lima (2013), tem-se uma investigação das práticas de letramentos e da inclusão digital desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa no Laboratório Educativo de Informática (LEI), nas escolas de ensino médio, na região jaguaribana (CE), na qual a autora estudou acerca das práticas do letramento digital e a atuação dos professores na preparação e realização das aulas.

O estudo de Galvão (2015), por sua vez, foi um significativo suporte, tendo em vista que a autora focou em conhecer professores de Língua Portuguesa no município de Rondon do Pará (PA), e como eles trabalham o letramento digital em suas aulas. Outra importante referência para este estudo foi a obra de Gomes (2011), intitulada *Hipertexto no Cotidiano Escolar*, que traz diversas contribuições aos educadores acerca da maneira como o “link” entre o impresso e o digital vem se fortalecendo no cotidiano escolar.

Apoiamo-nos, também, em documentos nacionais, que constituem fundamentos para abordagem do Letramento Digital em sala de aula, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) – Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a *Base Nacional*

Comum Curricular (BNCC-2018) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB-1996). Estes documentos que orientam a organização curricular definem parâmetros nacionais e refletem acerca dos diversos níveis de ensino, apresentaram trechos que ressaltam uma forma de representar o que os professores abordam acerca da sua relação profissional com as tecnologias, e como sua prática se estabelece, a partir do que interpretam dos textos oficiais. Além disso, esses textos são as bases que mobilizam os eventos e práticas de letramentos, além de sugerir mecanismos que estão em funcionamento, destacando uma finalidade. (LIMA, 2013).

A investigação foi realizada na Escola Pública de Ensino Fundamental Professora Maria Augusta Russo dos Santos, localizada na cidade de Redenção (CE). É pertinente destacar que o intuito era fazermos sequências de observação participante nas aulas de Língua Portuguesa, nas duas turmas de nono ano, que funcionavam no período da tarde. No entanto, devido ao período de realização da pesquisa, fim do ano letivo de 2019, e à necessidade de autorização para a sua realização, não foi possível concretizar essa observação. Nosso trabalho segue a abordagem qualitativa, com a técnica de realização de entrevistas pautadas com duas das três professoras de Língua Portuguesa que trabalham na escola. Assim, com o início da pesquisa, as entrevistas só aconteceram mediante a autorização prévia da direção/coordenação da escola e com a assinatura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) de cada pessoa entrevistada.

O texto está dividido em três seções: a primeira aborda o conceito de letramento e multiletramentos; na sequência, apresentamos as especificidades do letramento digital; e, na última, discutimos o letramento digital na escola, a partir da visão das professoras de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa.

2. LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

Para nosso estudo, três conceitos emergiram como essenciais: letramento, multiletramentos e letramento digital. Para proceder uma análise acerca das práticas de letramento digital, foi necessário, a partir de uma revisão de literatura, entender esses conceitos basilares. Acerca da noção de *letramento*, é importante ressaltar, antes de mais nada, o que segue:

[...] Seu conceito se modifica temporalmente e geograficamente. Isso significa que, com o passar do tempo e as transformações sociais, o conceito muda. Além do mais, sociedades diferentes podem ter demandas diferentes relacionadas às práticas sociais com a linguagem, o que faz com que o conceito de letramento possa ser diferente em dois lugares. (PINHEIRO, 2019, p. 35).

Nesta perspectiva, Soares (2012) apresenta em seu trabalho as dificuldades na definição de letramento. A autora defende ser um grande desafio tentar impor uma definição de letramento. Na verdade, o conceito de letramento está atrelado a contextos e especificidades de cada realidade, que são extremamente difíceis de elencar em uma única delimitação. Nesse sentido, cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que o privilegia. Diante das diversas definições, a autora explica que existem duas dimensões que estão intrinsecamente ligadas (a dimensão individual do letramento e a definição social do letramento), pois elas são priorizadas na maioria das definições compartilhadas atualmente. (SOARES, 2012).

Mesmo a autora expondo a dificuldade de se ter uma definição precisa de letramento, propõe que ele é “um fenômeno

social e não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais”, é o “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2000, p. 72). Referindo-se a essas questões, a definição única e precisa de letramento, na verdade, não existe.

Percebe-se que a maioria das definições considera o letramento primordialmente como o uso que os indivíduos fazem da escrita, porém, atualmente, os textos e gêneros que nos rodeiam não possuem exclusivamente a escrita. Com base nessa perspectiva, apoiamos conceitualmente o nosso trabalho, considerando as práticas de letramentos não apenas voltadas à forma escrita, mas tudo aquilo que a engloba e a determina.

Nesta nova definição, letramentos são práticas sociais exercidas pelos cidadãos, através de diversas linguagens, tais como a oral, a escrita e a visual. Neste sentido, defendemos que o ensino de língua portuguesa deve ser pautado na ampliação do letramento dos alunos, pois estes devem saber usá-las nas diversas situações de interação social. (PINHEIRO, 2019, p. 23).

Pensar em algo múltiplo no letramento é pensar na variedade das práticas letradas. Assim, o conceito de *Multiletramento* está atrelado a dois tipos específicos de multiplicidade: a cultural e a semiótica. A primeira relaciona-se às diferenças culturais das populações, e a segunda, à diversidade dos textos, como meio de comunicação das sociedades. (ROJO, 2012).

Nesse sentido, por perceber que as interações se davam por meio de textos com diversas linguagens, e que havia uma diversidade cultural presente nas sociedades, foi que um grupo de pesquisadores reunidos em Nova Londres (EUA) publicou

um manifesto, para que as escolas considerassem, em seus currículos, as diversas formas/modalidades de comunicação, tais como oral, escrita e visual(imagens), levando em consideração a variedade de culturas existentes nas sociedades. Esse manifesto foi denominado Pedagogia dos Multiletramentos, e os referidos pesquisadores passaram a ser chamados de Grupo de Nova Londres – GNL (ROJO, 2012). O GNL defendia que fossem discutidas em sala de aula, questões de diversidade cultural, preconceitos, (in)tolerância, dentre outras, questões que se materializam por meio dos textos. (PINHEIRO, 2019).

Desde a compreensão acerca do manifesto, várias indagações foram surgindo, de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos discutidos pelo GNL, por exemplo, considerar como relevante expor assuntos diversos nas atividades em sala de aula, tendo por percepção estes dois componentes: a diversidade de culturas existentes e as várias manifestações com diferentes linguagens (escrita, oral, visual), relacionadas às múltiplas culturas, pensando principalmente nas diversas manifestações culturais praticadas por nossos(as) alunos(as) que, por vezes, não são considerados(as) pela escola, em relação a gostos musicais, filmes, crenças, dentre outros. (PINHEIRO, 2019).

Nota-se que, no Brasil, as orientações oficiais se alinham com os estudos da Pedagogia dos Multiletramentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe o seguinte:

O ensino de língua portuguesa assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem, em atividades de leitura, escuta

e produção de textos, em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65). Orienta que é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 68).

Pensando em termos de prática, uma forma de abordagem da diversidade, por exemplo, seria o resgate de brincadeiras que familiares costumavam brincar no passado, fazendo com que as crianças conheçam e façam uma interação com as diferenças culturais, em comparação aos dias atuais. Tais práticas, que são estabelecidas em sociedade, são as variadas formas de letramento, as quais um professor pode abordar em sala de aula, corroborando com a realidade do(a) aluno(a) dentro e fora da escola, ao priorizar a abordagem da multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural, em oposição ao trabalho de leitura e produção textual. Bagno (2002, p. 52), explica:

Diante disso, deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

Tendo em vista isso, e considerando o avanço das tecnologias digitais nas sociedades modernas, entendemos que esse processo de definição vai variar de sociedade para sociedade,

conforme seus objetivos. Logo, em sociedades que fazem uso diário de tecnologias, como o Brasil, o conceito de letramento vai sempre ter uma característica mais ampla.

Desse modo, dá para perceber que o conceito de letramento apresentado anteriormente não contempla mais as práticas atuais, com as diversas linguagens. Considerando essas questões, apesar de sabermos que a escola tem de ensinar a ler e a escrever através de práticas sociais de leitura e escrita, compreendemos que, atualmente, os textos que circulam nas sociedades estão permeados por elementos visuais (imagens estáticas e dinâmicas) e orais se harmonizando para dar-lhes sentido. Mesmo sabendo que essas modalidades já se harmonizavam desde a invenção da escrita, compreendemos que essa multimodalidade se intensificou com a inserção das tecnologias digitais nas sociedades modernas. Assim, muitas práticas de letramentos se modificaram com essas tecnologias, possibilitando estudos com esses dois objetos (letramentos e tecnologias), por pesquisadores de diversas áreas, devido a uma série de transformações trazidas para os diversos setores sociais. (PINHEIRO, 2019, p. 39).

Esse fato se deve ao acelerado desenvolvimento da tecnologia e da informática, que nos impõe a incluir em nossas práticas de ensino o letramento digital. Dado que a tela dos aparelhos eletrônicos (notebooks, tablets, smartphones, dentre outros) tornou-se um novo meio de veiculação dos textos (e de hipertextos), trazendo novos gêneros e, por consequência, novos comportamentos, principalmente no que tange ao uso da lin-

guagem oral e escrita. Dessa forma, novas cobranças são feitas acerca da compreensão das novas teorias e dos novos modelos de interpretação sobre os fenômenos da linguagem e, por conseguinte, sobre os aspectos diretamente relacionados à prática docente (BAGNO, 2002). No tópico a seguir, discorreremos melhor sobre o letramento digital.

3. AS ESPECIFICIDADES DO LETRAMENTO DIGITAL

Atividades que aparentemente são simples, e outras que parecem mais complexas no dia a dia, são práticas de letramento digital, como adicionar um amigo em redes sociais (*Facebook*, *WhatsApp*, *E-mail*, etc.), pegar ônibus, elaborar uma apresentação, ir ao banco resolver algum problema na sua conta bancária pelo caixa eletrônico. Todas essas ações são consideradas práticas diárias de letramentos digitais, algumas mais fáceis que outras, sendo adaptadas conforme a necessidade de cada um. Em sociedades letradas, essas práticas estão sempre sendo exigidas, o que demanda das pessoas o uso da leitura e da escrita em diversos contextos. Crianças já nascem e crescem familiarizadas com as tecnologias digitais e, por essa razão, com as variadas linguagens que por elas se manifestam, para assim produzirem seus próprios textos. (PINHEIRO, 2019).

Pensemos, pois, que nossos/as alunos/as irão se deparar no futuro com um mercado de trabalho e com importantes provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tais ações podem ser mediadas por tecnologias e vão requerer o entendimento de várias linguagens, por meio de textos multimodais. São muitas as informações com as quais irão se deparar e, por essa razão, devem ser amplamente discutidas e avaliadas. Nesse

sentido, “atualmente, avaliar se as informações são verdadeiras ou falsas é considerado um grau elevado de letramento e, por isso, a presença do professor para auxiliar os(as) alunos(as) a descobrir o que podem colocar na rede é essencial.” (PINHEIRO, 2019, p. 36-40). Segundo Lima (2013, p. 139):

A aplicação educacional de ferramentas da era digital, mais do que nunca, põe os imperativos de assumi-la nas novas concepções de ensino-aprendizagem, de adaptar-se às tecnologias eletrônicas e de incorporá-las às práticas pedagógicas, possibilitando aos alunos um grau de (multi) letramento que os preparem para a vida em sociedade, que ampliem as práticas de letramentos nas quais os jovens estão envolvidos no dia a dia, tais como e-mails, sala de bate papo, portais de busca, sites de relacionamento, dentre outros.

Para que isso aconteça, “os novos multiletramentos da cultura digital devem chegar às práticas escolares, pois ainda persiste a utilização somente do impresso” (ROJO, 2012, p. 8). No entanto, em decorrência dessas novas práticas de letramento, refletimos que essas são as práticas da realidade das pessoas atualmente. O que configura, diretamente, as relações entre ensino, currículo e tecnologias.

Para nos mantermos no âmbito da escola e do ensino, podemos pensar que a lousa e giz, típicos da cultura da escrita (ou mesmo a lousa digital e o toque na tela, ou o notebook conectado ao Datashow e projetado na tela, típicos da cultura digital) estão a serviço de uma prática letrada de ensino de um para muitos, que “transmi-

te” conhecimento a um receptor almejado como passivo e com “conteúdo sob controle do professor. Neste caso, estamos no campo de um currículo estabelecido, de um ensino nos moldes tradicionais, ainda que esses se utilizem de tecnologias digitais de ponta”. (ROJO, 2017, p. 8).

Por esse ângulo, vale evidenciar que isso aborda uma pedagogia por designs digitais disponíveis. Obviamente, é necessário ter um conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”, mas não basta só isso. É necessário que sejamos (professores e alunos) leitores e analistas críticos desses designs disponíveis (textos, infográficos, vídeos, esquemas, imagens estáticas, games). Ainda assim, “essa pedagogia não termina nos designs, o intuito é buscar conhecê-la, analisá-la criticamente e, só depois, chegar ao *redesign*. Ou seja, apropriar-se do que está disponível para produzir sentidos transformados e transformadores”. (COPE; KALANTZIS, 2006, s.p).

Outra aprendizagem estabelecida pelo letramento digital trata do impacto do currículo, “que deixa de ser uma lista de conteúdos a serem ensinados (currículo estabelecido) e se constituirá de uma série de projetos com finalidades e circulação efetivas, que exigem colaboração, produção própria e circulação” (ROJO, 2017, p.10). Essa forma de aprendizagem impacta diretamente no uso das tecnologias digitais na escola e em sala de aula. Essa explicação trata do que chamamos, anteriormente, de *webcurrículo*, um currículo que cresce e se aprimora, por meio das tecnologias digitais, mediadas pela internet.

Mas o *webcurrículo* vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica

apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto [currículo estabelecido] com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos, com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O *webcurrículo* está a favor do projeto pedagógico. Não se trata mais de uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula. (ALMEIDA, 2014, p. 1, grifo do autor).

Tendo explicado isso, as escolas podem vir a trabalhar de forma interativa, colaborativa e protagonista, não apenas de forma individual (como é o caso de aulas em laboratórios, com cada aluno em seu computador), o que impede uma efetiva interação, para um conjunto de atividades que se volte ao objetivo do letramento digital e, com isso, ao *webcurrículo*. O adequado seria ter dispositivos (*smartphones, tablets, netbooks*), um ou dois, por grupos, com uma boa conexão de internet e um professor que disponha de entendimento de uso de dispositivos, como: projetor de multimídia, TV ou lousa digital, para fazerem um acompanhamento das atividades estabelecidas em cada dispositivo dos grupos. (ROJO, 2017).

Ao entender essas características e esse leque de possibilidades de se trabalhar o letramento digital em sala de aula, será possível estabelecer uma relação entre o currículo e a pedagogia escolar, o que nos faz perceber que, para isso acontecer, não só a escola deve ter um grande suporte para tais atividades, como os professores precisam ter formações para isso, dispondo também de materiais didáticos digitais, visando a essas práticas. (ROJO, 2017).

Seguindo essa linha de raciocínio, compreendemos a importância do letramento digital nas escolas, bem como a articulação e instituição dessas práticas aos indivíduos do nosso país, e isso se daria, principalmente, nos anos iniciais de aprendizagem dos/as alunos(as). Com esse objetivo, destacamos a seguir o que dizem os documentos oficiais acerca das práticas do letramento digital no ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

4 LETRAMENTO DIGITAL NA ESCOLA: A VISÃO DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de chegarmos ao quadro de respostas às perguntas formuladas durante a pesquisa, que é o foco principal para o alcance dos objetivos, destacamos, inicialmente, informações necessárias de análise geral, quanto ao perfil das professoras entrevistadas. Ambas são do sexo feminino, formadas em Pedagogia por faculdades privadas. As duas professoras destacam que na escola há espaços tecnológicos, bem como laboratório de Informática e auditório, com o uso de *datashow* e computadores.

A professora “A” concluiu o curso de Pedagogia em 2010, tem especialização em Letras – Língua Portuguesa e está concluindo o curso de licenciatura também em Letras - Língua Portuguesa. É docente há nove anos, mas trabalha na escola pesquisada apenas há dois anos, com quarenta horas/aula semanais. É professora de Língua Portuguesa das turmas de sétimo, oitavo e nono ano. O seu planejamento de aulas/atividades, com uso de tecnologias, acontece semanalmente. A docente enfatizou ter realizado uma capacitação recente, acerca do uso das tecnologias em sala de aula, mas com foco no ensino da Língua Inglesa.

A professora “B” concluiu o curso de Pedagogia em 2018, não tem outra licenciatura e está concluindo o curso de espe-

cialização em Psicopedagogia. É docente também há nove anos e trabalha na escola pesquisada há cinco, com vinte horas/aula semanais. É professora de Língua Portuguesa das turmas de sexto ano. Da mesma forma que a professora A, seu planejamento de aulas/atividades com uso de tecnologias acontece semanalmente. A professora B, ao contrário da professora A, diz não ter realizado nenhuma capacitação ou curso nos últimos três anos, acerca do uso das tecnologias em sala de aula. Abaixo, veremos com mais detalhes essas informações.

A formação inicial das professoras causa estranhamento, pois enquanto pedagogas, só poderiam atuar na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, ensino superior e nas diversas modalidades de ensino. Todavia, nessa escola, atuam nas séries finais do ensino fundamental, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, para a qual não são licenciadas.

A incompatibilidade entre formação e atuação é um aspecto que pode comprometer o ensino e que precisa ser refletida. Não existem professores vinculados à rede municipal habilitados para o ensino de Língua Portuguesa? Quais as consequências de lotar um professor em um nível para o qual não foi preparado?

Quadro 1 – Transcrição das entrevistas

Perguntas	Respostas da professora A	Respostas da professora B
1-Você teve alguma disciplina no seu curso de graduação que abordasse tópicos sobre o letramento ou Multiletramento? Qual?	Olha... eu não lembro... especificamente... o nome da disciplina... por já fazer algum... algum tempo. Mas, eu tive, né? Principalmente, por ser em Pedagogia.	Sobre letramento, tem, as primeiras disciplinas, certo? E letramento e escrita, inclusive meu TCC foi sobre a psicogênese da escrita, baseada em Emília Ferrero e Ana Teberosky.
2-Você sabe ou já ouviu falar em letramento digital? Onde? Ou em que circunstância?	Neste momento, eu estou começando a me inserir nesse tema... porque eu acho, que é de fundamental importância... no momento em que nós estamos vivendo, todos os professores... procurarem se formar, em relação a esse tema.	Eu tô sabendo agora... letramento digital... assim, especificamente, dessa forma, com esse nome... não havia escutado até então.

<p>3-Como planeja as aulas que serão realizadas nos espaços tecnológicos da escola?</p>	<p>Quando nós vamos usar o auditório, que é um dos espaços, né... que nós usamos tecnologia... tem uma lista de agendamentos, que nós temos dois datashows na escola.</p>	<p>Tá. Eu seleciono dentro do conteúdo, aí, geralmente, eu faço é... o uso da mídia... dentro do que eu tô trabalhando... vídeos curtos ou pesquisas, pra eles realizarem pesquisas em casa.</p>
<p>4-Como o livro didático contribui na sua rotina e na programação de aulas nos espaços tecnológicos?</p>	<p>O que é que a gente faz... a gente pega o conteúdo, que tá sendo proposto pelo livro didático... certo? Faz pesquisas extras.... e trabalha com o uso da tecnologia.... certo? O livro didático, nesse momento, ele serve mais... como... um norte.</p>	<p>Mas na questão só do conteúdo. Porque, às vezes, o livro didático não tá nem na realidade do aluno em si, né? Na realidade social... então o livro didático, uso mais na base curricular.</p>
<p>5-O computador/internet contribui para as atividades de leitura e escrita? Como são avaliadas?</p>	<p>Contribuem. Certo? Contribuem muito, quando a gente leva os meninos pra sala de computação, seja na disciplina de Português, ou seja, em outra disciplina... é ...eu acho interessante a autonomia.</p>	<p>Com certeza... Além de chamar mais atenção deles, a questão da mídia, de você levar pro auditório, de você passar, às vezes, até um livro que você leva digital, eles prestam bem mais atenção do que vir na sala de leitura.</p>
<p>6-Quanto às atividades de análises linguísticas, ou seja, de conteúdo gramatical, em algum momento nas aulas realizadas nos espaços tecnológicos, seu objetivo é trabalhar com esse conteúdo? Por quê?</p>	<p>Nessa área aí, é... eu não tenho abordado tanto no uso da tecnologia, talvez seja até uma falha, ou então ainda não foi pensando realmente nesse sentido.</p>	<p>Eu já trabalhei com a mídia, levei músicas, trabalhando pronomes... trabalhando pronomes demonstrativos, é... levei a música na sala de aula mesmo, identificando os pronomes através do uso, né? Da audição da música.</p>
<p>7-Como intenciona fazer com que seus alunos aprendam a lidar com as atividades realizadas nos espaços tecnológicos, ou seja, como intenciona prepará-los digital e midiaticamente?</p>	<p>Eu acho que essa aproximação com o mundo digital é uma preparação, não apenas, que vai além dos muros da escola, né? Por que um aluno... hoje em dia, nós mesmos, como professores, não conseguimos viver sem, né? Sem a tecnologia.</p>	<p>Essa questão, ela tem que ser preparada, agendada com muito cuidado... é... e sempre querer deles um retorno, não só tirar de sala e levar pro ambiente digital, realizar, sem que antes, em sala de aula, não tenha um retorno.</p>
<p>8-Com relação à utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, é possível que esteja fazendo das suas aulas um cumprimento às exigências propostas em documentos oficiais? (Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental; Matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica).</p>	<p>Estamos tentando, né? Até porque, a própria escola, ela não nos dá essa... esse suporte pra fazer isso. Como pede os documentos, né? É... no documento, é tudo muito bonito... dá tudo muito certo, mas quando vem pra realidade, é bem diferente.</p>	<p>Com certeza. As diretrizes, elas já nos pedem, lá, nos seus artigos, que o professor... ele tenha autonomia de fazer... de utilizar a mídia na sua aula.</p>

<p>9-Você acha que capacitações devem ser feitas para os professores, para o uso das tecnologias nas aulas? Quais temáticas sugere? Qual a carga horária necessária?</p>	<p>Sem dúvidas, sem dúvidas... O primeiro a ser capacitado deve ser o professor, né? A própria gestão escolar, os professores, e acredito que toda comunidade escolar, acredito que era pra ter formações semanais. É claro, com temas voltados pra letramento.</p>	<p>Eu acredito que seria, sim, uma vez por semana, seria muito bom se tivesse um dia, com um professor capacitado, pra levar esses alunos... Com certeza, é muito bom, porque, assim, eu tenho um pouco de facilidade, mas é sempre bom você aprender, né?</p>
<p>10-Você acha que os recursos tecnológicos contribuem para aprendizagem dos alunos? Como?</p>	<p>Contribuem bastante. É... eles... o que se pede é que... hoje em dia o aluno seja... é... um cidadão crítico, autônomo, né?</p>	<p>Contribuem demais... porque eu acho que o aluno que lê, o aluno que pesquisa... o aluno que se interessa, ele tem um bom resultado.</p>
<p>11- Por fim, você acha que a escola deveria investir em recursos tecnológicos? De que modo?</p>	<p>As instituições que mantêm as escolas deveriam investir. Isso, com certeza... facilitando o acesso do aluno a esses meios, como ela poderia facilitar? Manutenção, né? Dos computadores... dessas... né? Que não acontece, muitas vezes.</p>	<p>A nossa escola, ela já tem muitos recursos, a gente tem internet, a gente tem as mídias, a gente tem o microfone, a gente tem meios, sim, já pra começar a trabalhar, falta só o que você falou, a formação do professor quanto à temática.</p>

Fonte: dos autores.

Diante das informações gerais dadas pelas entrevistadas, percebemos que apenas a professora A teve uma formação voltada para o uso de tecnologia em sala de aula, mesmo que destinada ao ensino da Língua Inglesa. É importante ressaltar que essa formação aconteceu recentemente, e das três professoras de Língua Portuguesa da escola, apenas a professora A participou. Assim, a professora B não teve acesso à formação complementar voltada para essa temática. Um ponto a ser destacado é que as entrevistadas dão aulas em turmas diferentes, por essa razão, enfrentam realidades distintas. Talvez, precisassem de formações específicas para o uso de tecnologias em sala de aula, com base na idade e realidade dos/das alunos(as).

As duas professoras têm formação em Pedagogia (o que não é esperado nos anos finais do ensino fundamental, já que é necessário que os docentes de tal etapa de ensino possuam

formação específica nas disciplinas em que atuam) e alegam, na primeira pergunta, ter visto disciplinas que abordaram letramentos e multiletramentos, mesmo que naquele momento não recordassem os nomes, mas não exatamente voltadas para o letramento digital. A professora A diz estar se inserindo nessa temática, pois acha que é de extrema importância para a formação dos professores, devido ao uso contínuo e necessário de tecnologia, bem como uma forma de chamar a atenção dos(as) alunos(as) em sala de aula. Já a professora B diz nunca ter escutado acerca do letramento digital, até então.

Todavia, uma análise curricular dos cursos de Pedagogia indica a necessidade de aprofundamento dessas temáticas. Dentre os conceitos citados como importantes para este estudo, o que é abordado de forma mais incisiva é letramento, na disciplina de Alfabetização, os demais são pouco citados. No escopo dessa pesquisa surge outra lacuna formativa, o domínio da própria área de conhecimento, já que nenhuma das entrevistadas era licenciada em Letras, no momento da entrevista.

Constatamos, então, haver carência de formação na área de ensino de Língua Portuguesa, dificuldade com conhecimentos específicos sobre letramento e multiletramentos, e ausência de formação em letramento digital.

Existe atualmente amplo debate acerca da necessidade de formação continuada de professores. Entretanto, para que essas formações respondam às demandas reais, é importante que as esferas responsáveis investiguem a realidade de suas escolas. A tendência de levar formações prontas, dissonantes das necessidades dos envolvidos, precisa ser superada, pois toda intervenção deve partir de um diagnóstico, para que a transformação de fato se efetive.

Com relação ao planejamento das aulas nos espaços tecnológicos, a professora A se programa para usar o auditório, usando o *datashow* para inserir slides, filmes e propor o uso dos celulares dos próprios alunos, como forma experimental de uso para pesquisas. Já a professora B diz utilizar mais esse planejamento em atividades a serem feitas fora da escola, com pesquisas de conteúdos abordados em sala. No que tange à utilização dos livros didáticos, como apoio às aulas nos espaços tecnológicos, as duas professoras alegam usá-lo apenas como um “norte”, para guiá-las nas atividades, ou seja, como uma contribuição. Assim, as docentes vão sugerindo outras atividades que estão dentro do conteúdo, tendo em vista a realidade social das turmas nas quais lecionam.

As duas professoras afirmam que o uso do computador e da internet contribui para as atividades de leitura e de escrita, tendo em vista a mudança de rotina pela qual os(as) alunos(as) estão acostumados(as), fazendo com que eles tenham mais atenção do que em outros ambientes. Em relação às aulas de gramática, nos espaços com tecnologia na escola, a professora A diz ser uma falha de sua atuação, pois tendo em vista que o uso da gramática deve ser contextualizado, essa forma de atuação precisa ser feita com uma análise prévia de pesquisa individual de professor, o que ainda é um fator complicado. Já a professora B expõe que já trabalhou conteúdo gramatical por meio das mídias, com suporte da audição de músicas, com a caixa de som em sala de aula.

Na perspectiva de Lima (2013), os novos letramentos não estão sendo mediados/orientados no processo de ensino e aprendizagem, porque eles ainda não fazem parte da rotina de trabalho docente. Articulando a afirmação do autor com a realidade das professoras, percebemos que a forma de utilização da

tecnologia nas aulas ainda é vista como apoio, e não como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as), ou ainda como uma tentativa de aula diferente. A autora explica que é necessário que os(as) professores(as) se adaptem às tecnologias e possam integrar essas formas às suas práticas didáticas de letramento em sala de aula. É importante que possamos compreender o uso da tecnologia como meio para contribuir com o estudo da Língua Portuguesa. (LIMA, 2013).

Provavelmente, a falta de formação para essa forma de letramento seja a causa de o processo de inserção não ser recorrente. Ambas evidenciam que a intenção de trabalhar as atividades nos espaços tecnológicos é de extrema responsabilidade, e que, além disso, devem ter um retorno, em termos de desenvolvimento de aprendizado dos discentes. Isso, possivelmente, ocorre por estes motivos: 1) as professoras ainda não compreenderam o que é letramento digital; 2) as professoras ainda não compreenderam o letramento digital como parte fundamental das suas aulas. Não se trata apenas de tirar os(as) estudantes de sala de aula e levá-los(as) para o ambiente digital. Esse trabalho deve se adequar à realidade, considerando que o uso da tecnologia atravessa os muros da escola, sendo imprescindível para o dia a dia de todos(as).

Por esse ângulo, Pinheiro (2019) aborda como fato primordial, que os(as) professores(as) devem reconhecer a importância de alfabetizar letrando. Tal proposta defende que a aprendizagem da Língua Portuguesa deve acontecer por meio de práticas sociais. O código escrito precisa ser ensinado mediante textos que circulam nas sociedades, e a escola deve criar situações reais, para que os(as) alunos(as) leiam e produzam seus textos ou façam simulações dessas situações. Assim, “a alfabetização pode ser desenvolvida através de práticas de letramentos com textos multimodais: escrito, oral e visual”. (PINHEIRO, 2019, p. 23-24).

Ao abordar a relação entre os recursos tecnológicos em sala de aula e o que está proposto, a professora A argumenta estar tentando, principalmente no contexto vivenciado, que é bem diferente do que está escrito. Já a professora B afirma que as demandas são atendidas conforme é proposto nos documentos oficiais, e que isso acontece devido à autonomia que o professor tem de trabalhar a mídia em sala de aula. Nessas respostas, percebemos uma contradição por parte das professoras, no sentido de uma explicitar que o que acontece na realidade é diferente do que está escrito, enquanto a segunda professora diz que tudo está sendo feito em conformidade com as orientações nacionais.

Assim, com base na BNCC, destacamos que tal situação impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel, em relação à formação das novas gerações. O desafio de alfabetizar-letRANDO não deve estar pautado só na percepção do que é “certo”, “errado” ou “suficiente”. A instituição tem o dever de preservar o compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribuir para o desenvolvimento do estudante, pois a escola precisa ter uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2018). Para que isso de fato ocorra, os professores também precisam dessa postura crítica, englobando perspectivas gerais e formação para o uso intencional e objetivado de recursos tecnológicos

É nesse contexto que os professores devem demandar formações complementares, que possibilitem a compreensão e o exercício do letramento digital. Sobre as formações complementares voltadas para o uso de tecnologia em sala de aula, as duas entrevistadas acreditam que toda comunidade escolar deve ser capacitada semanalmente, com temas voltados para os letramentos, de forma a aprender como lidar com as diversas temáticas, nas aulas de Língua Portuguesa, não deixando de lado as

outras disciplinas, mas aprendendo a agregar saberes, com o uso das tecnologias.

Sobre essa questão, corroboramos com Rojo (2017), ao explicar que a compreensão das características dá aos professores um leque de possibilidades de se trabalhar o letramento digital em sala de aula, possibilitando uma relação entre o currículo e a pedagogia escolar. Para que isso aconteça, não só a escola deve ter um grande suporte para tais atividades, como os professores precisam participar de formações para isso, dispondo também de materiais didáticos digitais, visando a essas práticas. Consideramos que pontos como “quem se responsabilizaria por essas formações? Como as formações acontecem na rede pública de Redenção? Quais as possibilidades de trabalho com o letramento digital dentro da realidade desse município?” podem ser respondidos em estudos futuros.

Compreendemos que a realidade da escola ainda não mudou, apesar disso, ambas as professoras, ao comentarem a respeito da contribuição dos recursos tecnológicos para a aprendizagem dos(as) alunos(as), concordam que o auxílio é bastante importante e proveitoso, levando-os a tornarem-se cidadãos críticos e autônomos, em relação ao uso da tecnologia no dia a dia. Nesse sentido, o professor se torna um orientador nessa questão, causando um interesse nos/as alunos(as) e trazendo bons resultados. Desse modo, “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).

Por fim, a professora A pondera que os órgãos competentes em manter a escola deveriam investir em mais espaços e equipamentos, de forma a facilitar o acesso do aluno a esse meio,

principalmente se houver a manutenção dos já conquistados. Quanto a isso, a entrevistada destaca que, muitas vezes, não tem computador funcionando para todos e que a escola já chegou a se “movimentar” para adquirir equipamentos de apoio, como o datashow. Por outro lado, a professora B argumenta que a escola já tem muitos recursos para ser trabalhados em sala de aula, o que falta é apenas a formação dos professores quanto à temática em questão.

Mais uma vez, vemos a contradição nas respostas das professoras. A alegação de uma, de que deveriam acontecer mais investimentos, enquanto a outra afirma haver o suficiente. O que nos faz concordar com López e Samek (2011), quando abordam sobre o êxito da inclusão digital, explicando que isso dependerá da capacidade daqueles que entendem que esse processo requer muitas atividades, desde a inclusão de operações técnicas, até a cooperação com as comunidades de usuários, e para além disso, um bom serviço, em conformidade com a realidade, um bom governo e o desenvolvimento de ferramentas colaborativas, impondo a criação, o desenvolvimento e a experimentação de projetos de inclusão digital crítica. (LÓPEZ; SAMEK, 2011).

Em razão das perspectivas aqui levantadas, percebemos que as duas professoras concordam principalmente com o apoio tecnológico para o letramento digital, podendo dar para os(as) alunos(as) grandes possibilidades, mesmo que não cite diretamente o nome letramento digital. Mais uma vez, é preciso destacar essa importância, pelo simples fato de as docentes não receberem nenhum tipo de formação relacionada a essa temática, com exceção da professora A, contudo ela não viu essa questão voltada para as aulas de Língua Portuguesa, portanto esse assunto deve ser levado em consideração.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliamos que os principais achados desta pesquisa são: 1) o fato de as professoras não conhecerem o conceito de letramento digital e o confundirem com uso de recursos tecnológicos nas aulas de Língua Portuguesa; 2) a falta de formação para uso ou proposições de estratégias de letramento digital; 3) as contradições entre as professoras são pontos que ainda precisam ser discutidos. Estes são pontos sobre os quais a discussão aqui levantada pode ser projetada a outros estabelecimentos de ensino, principalmente do mesmo município, que compartilham realidades educacionais semelhantes.

Compreendemos, então, que as políticas de ensino norteadoras dos(as) professores(as), acerca do ensino e do letramento em sala de aula, ainda precisam ser pensadas, com a intenção de englobar conscientemente as perspectivas multicultural e multissemiótica. Pensando por esse ponto de vista, ao entendermos como os letramentos estão presentes nos documentos que orientam a educação básica, principalmente no que se refere ao letramento digital, percebemos um déficit de conhecimento por parte da comunidade escolar.

Destacamos que, nesta pesquisa, não foram identificadas práticas de ensino de Língua Portuguesa associadas ao letramento digital. Mas citamos propostas, como as de Reis e Lima (2019), que criaram um produto educacional, cujo objetivo foi trabalhar em ambientes digitais, em particular, com as redes sociais, para o desenvolvimento da leitura e da escrita, na promoção do letramento digital. Devemos, como professores, ter a compreensão de que os(as) alunos(as) do ensino fundamental, em suas aulas de Língua Portuguesa, precisam ter contato com diversos letramentos, para que possam ampliar seus sentidos, suas rotinas e condutas em sociedade.

Obviamente que esta pesquisa, assim como outras, pode evidenciar lacunas. Inferimos, ainda, que uma pesquisa-ação deve ser desenvolvida com base nos resultados voltados para esse tema ou um estudo sobre a formação de professores de Língua Portuguesa e em letramento digital. São amplos e extremamente necessários os campos a serem abordados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **A tecnologia precisa estar na sala de aula**. Entrevista concedida ao portal Educar para Crescer. SP: Abril S/A, 2014, s/p. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/627/maria-elizabeth-de-almeida-fala-sobre-tecnologia-na-sala-de-aula>. Acesso em: 19 de janeiro de 2020.

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BEZERRA, Ciciliane de Castro. **Um olhar sobre as estratégias de letramento digital no ensino de Língua Portuguesa em Redenção - Ceará**. 2020. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Maracanaú, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95642>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Capítulo IV – A Etapa do Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica; 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures**. NY: Routledge, 2006.

GALVÃO, Ariádna Pereira. Ensino de Língua Portuguesa e o Letramento Digital. **CiFEFiL**, Rio de Janeiro, v. XIX, n. 3, p. 131-148, 2015.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no Cotidiano Escolar**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Trabalhando com... na escola).

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em janeiro de 2020.

LIMA, A. M. P; “**Práticas de Letramentos e Inclusão Digital na Aula de Língua Portuguesa**”; Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

LÓPEZ, Pedro López; SAMEK, Toni. Inclusão Digital para Inclusão Social: fundamentos conceituais. *In*. CUEVAS, Aurora; SIMEÃO, Elmira. **Alfabetização Informacional e Inclusão Digital: modelo de inclusão social**. Brasília: Theasaurus, 2011.

PINHEIRO, Regina Cláudia. **Multiletramentos e aquisição da leitura e da escrita**. Fortaleza- Cera: EdUECE, 2019.

REIS, Angislene Ribeiro Silva; LIMA, Samuel de Carvalho. **Letramento digital: uma proposta de ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional**. Mossoró: UFRN, 2019.

ROJO, Roxane Helena. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. The ESPcialist: descrição, ensino e aprendizagem, vol. 38, nº 1 jan-jul. 2017.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª edição, 2ª reimpressão: Autêntica. Belo Horizonte, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOBRE OS AUTORES

AFONSO VIEIRA LINO FILHO

Graduação em Serviço Social pela Faculdade Cearense (FAC).
Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: afonsovieir@yahoo.com.br

ASSUÉRIO MARCOS ALVES

Especialista em Alfabetização e Multiletramentos (UECE). Graduado em Letras Português - Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: assuerio.marcos@aluno.uece.br

CÍCERA ALINE LOPES DE SOUSA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: cicer aline@hotmail.com

CICILIANE DE CASTRO BEZERRA

Bacharelado em Serviço Social pela Faculdade Maurício de Nassau de Fortaleza-CE e Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-(UNILAB). Especialização em Gestão em Saúde pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: cicilianecbn@gmail.com

CLEUDSON SILVA SANTOS

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Habilitação em Matemática pela Faculdade Paulista São José (FPSJ). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Maciço de Baturité (FMB). Especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: cleudson.ufc@gmail.com

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e em Didática e Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de Valencia, Espanha.

E-mail: debora.arruda@uece.br

FRANCISCO BRUNO RODRIGUES SILVEIRA

Graduado em Letras (Português / Inglês) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Docência da Língua Inglesa pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: fbrunors@gmail.com

FRANCISCA MARALINE DA SILVA ROCHA

Especialista em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: marasrocha84@gmail.com

FLAVIANNE BARRETO SANTOS VIEIRA

Graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes e em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará - (UECE).
E-mail: flaviannebv@yahoo.com.br

GILDÊNIA MOURA DE ARAÚJO ALMEIDA

Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorado em Educação (UFC). Mestrado em Literatura Letras (UFC).
E-mail: gildeniamoura@gmail.com

HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrado em Filosofia (UFC). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Graduação em Pedagogia e em Licenciatura-Filosofia, ambas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).
Email: helenamarinho.uece@gmail.com

JOSÉ ELDERSON DE SOUZA-SANTOS

Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialização em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduação em Letras, Língua Portuguesa, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).
E-mail: eldersonsantos@hotmail.com

KARLA KAMILLE COSTA DE OLIVEIRA FONTELES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Cearense (FAC). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: kamileldp2009@gmail.com

KEILA ANDRADE HAIASHIDA

Pós-Doutorado em Educação (UFPB). Doutorado em Geografia (UECE). Mestrado em Educação (UFC). Graduação em Pedagogia (UFC).

E-mail: keila.haiashida@uece.br

LISIANE MUNIZ CAMPOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bacharelado em Direito pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Darcy Ribeiro.

Email: lisianemunizc@gmail.com

LUCINEUDO MACHADO IRINEU

Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

E-mail: lucineudo.irineu@gmail.com

MARIANA DE JESUS FREITAS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialização em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo.

E-mail: marianadejesusfreitas@gmail.com

MOÉSIO PASSOS MARREIRO JÚNIOR.

Especialização em Alfabetização e Multiletramentos (UECE).
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (UNI-FAMETRO).

E-mail: moesiopmjr@gmail.com

ROSANA CÁTIA BARBOSA TERCEIRO.

Graduação em Letras - Português / Inglês, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrado em Gestão de Negócios Turísticos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

E-mail: rosanaterceiro@prof.ce.gov.br

ROSÉLIA DE SOUSA ALVES.

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: roselia.idj@gmail.com