



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**JEMIMA PESSOA DA ROCHA**

**(MULTI)LETRAMENTOS EM DISCURSO INSTITUCIONAL**  
**DE DOCUMENTOS ORIENTADORES DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**FORTALEZA**

**2024**

JEMIMA PESSOA DA ROCHA

(MULTI)LETRAMENTOS EM DISCURSO INSTITUCIONAL  
DE DOCUMENTOS ORIENTADORES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguística.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R573( Rocha, Jemima Pessoa da.  
(Multi)letramentos em discurso institucional de documentos orientadores de formação docente / Jemima Pessoa da Rocha. – 2024.  
133 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda.

1. Multiletramentos. 2. Discurso. 3. Documentos orientadores. 4. Formação docente. I. Título.  
CDD 410

---

JEMIMA PESSOA DA ROCHA

(MULTI)LETRAMENTOS EM DISCURSO INSTITUCIONAL  
DE DOCUMENTOS ORIENTADORES DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Linguística.  
Área de concentração: Linguística

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovada em 17/12/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Cícero Anastácio Araújo de Miranda. (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eulalia Vera Lúcia Fraga Leurquin  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Dedico este trabalho ao Senhor Jesus Cristo que sempre está pronto a atender aos pedidos de todo aquele que O ama com sinceridade. “Deleita-te também no SENHOR; e ele te dará os desejos do teu coração” (Salmos 37: 4).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por ser meu Escudo e Fortaleza, em quem confio e é Soberano sobre todas as coisas. Ao seu filho Jesus, que nos deu a salvação e que, por Sua infinita bondade e misericórdia, tem me conduzido por toda a jornada deste mestrado.

Aos meus filhos, Calebe Pessoa e Sofia Pessoa, por serem um sonho realizado. São meu maior motivo e encorajamento, todos os dias. Um amor que não posso explicar.

São a herança que o Senhor me concedeu e que me faz feliz, todos os dias! A minha família, por terem contribuído direta e indiretamente para que mais essa etapa se concretizasse na minha vida. Pelo incentivo e encorajamento, nos dias difíceis que surgiram durante o processo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo compromisso e dedicação ao compartilhar o conhecimento. Meu reconhecimento ao educador que trabalha com carinho e leveza.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cicero Anastácio Araújo de Miranda, cuja orientação contribuiu grandemente para a minha formação acadêmica e profissional. Pelo privilégio de tê-lo como orientador e por ter acreditado em minha pesquisa.

Aos professores, Profa Dra. Eulalia Vera Lúcia Fraga Leurquin e Prof<sup>o</sup> Dr. Alexandre José Pinto Cadilhe de Assis Jácome, pelas contribuições e reflexões, tanto em minha qualificação quanto em minha defesa. Grata pelo acolhimento e carinho em suas considerações, que tanta importância tiveram em meu trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação propôs-se a analisar o discurso institucional curricular sobre multiletramentos em documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa, do 2º ano, do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, da rede pública do município de Fortaleza. Para tanto, na fundamentação teórica, baseamo-nos nos trabalhos sobre letramentos, na perspectiva de Street (2014); Freire (1982, 1987, 1989, 1991, 1996, 2013) e nos estudos sobre os multiletramentos, de Rojo (2013, 2015, 2019); Kleiman (1995, 2005, 2016, 2022). A pesquisa está situada na Linguística Aplicada de natureza multidisciplinar, articulando-se com a Análise Crítica do Discurso (ADC), conforme a abordagem sociocognitiva proposta por Van Dijk (2003), dada a complexidade do objeto examinado. Trata-se de uma pesquisa que adota o método indutivo e de análise qualitativa-interpretativista, uma vez que a reconhecemos como prática social e que possui uma relação entre as estruturas e as relações sociais, abrangendo o contexto de quem fala em um determinado lugar. O *corpus* deste projeto é composto pelos documentos orientadores da formação continuada de professores de língua portuguesa das turmas de 2º ano do ensino fundamental da rede pública de Fortaleza, do ano letivo de 2023. Ademais, esta investigação utilizou para a análise discursiva a macrocategoria do significado, proposta por Van Dijk (2003). No interior desta macrocategoria, ainda seguindo o referido autor, utilizamos a subcategoria temas para identificar as proposições gerais que se podem extrair dos documentos analisados. Os resultados mostram, de uma maneira geral, que o tipo de letramento que os documentos norteiam é aquele a partir do qual se alfabetiza – letrando, porém, não abordam o assunto com profundidade, apenas mencionam. Com relação aos multiletramentos, o assunto é contemplado amplamente, mas também não traz nenhum aporte teórico que subsidie o professor pedagogo.

**Palavras-chave:** multiletramentos; discurso; documentos orientadores; formação de professores.

## RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar el discurso curricular institucional sobre multialfabetización en los documentos que orientan la formación de profesores de lengua portuguesa, en el 2º año de la Educación Primaria de la Primera Enseñanza, en la red pública de la ciudad de Fortaleza. Para esta base teórica, nos basamos en el trabajo sobre alfabetización, desde la perspectiva de Street (2014); Freire (1967, 1991, 1996, 2013) y estudios sobre multialfabetización, de Rojo (2013, 2015, 2015, 2019); Kleiman (1995, 2005, 2016, 2022). La investigación se ubica en la Lingüística Aplicada de carácter multidisciplinario, articulándola con el Análisis Crítico del Discurso (ACD), siguiendo el enfoque sociocognitivo propuesto por Van Dijk (2003), dada la complejidad del objeto examinado. Se trata de una investigación que adopta el método inductivo y el análisis cualitativo-interpretativo, que reconocemos como una práctica social y que tiene una relación entre estructuras y relaciones sociales, abarcando el contexto de quienes hablan en un lugar determinado. El corpus de este proyecto está compuesto por documentos que orientan la formación continua de profesores de lengua portuguesa en las clases de 2º año de educación primaria en el sistema escolar público de Fortaleza, a partir del año escolar 2023. Además, esta investigación utiliza la macrocategoría para el análisis discursivo de significado, propongo por Van Dijk (2003). Dentro de esta macrocategoría, siempre siguiendo el mismo autor, utilizamos la subcategoría temas para identificar proposiciones generales que se pueden extraer de los documentos analizados. Los resultados muestran en general que el tipo de alfabetización que orienta los documentos es aquel desde el que se enseña a leer y escribir – alfabetizarse, pero no abordan el tema en profundidad, sólo mencionándolo. En relación con la multialfabetización, el tema se cubre ampliamente pero tampoco proporciona ningún apoyo teórico para apoyar al docente pedagógico.

**Palabras-clave:** multialfabetizaciones; discurso; documentos orientadores; formación docente.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre formação de professores, currículo escolar mínimo, avaliação padronizada .....	29
Figura 2 – Eixos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC).....	30
Figura 3 – Padrões de desempenho em Língua portuguesa – 2º ano.....	32

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Comunicação – Quarta competência geral da educação básica.....	39
Quadro 2	Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.....	40
Quadro 3	Campos de atuação do eixo leitura.....	41
Quadro 4	Proposta de matriz de desenvolvimento profissional da BNC-FC.....	45
Quadro 5	Níveis de atuação profissional docente.....	47
Quadro 6	Elemento 6 das competências profissionais docentes.....	48
Quadro 7	Detalhamento da dimensão e subdimensões da competência 4 – comunicação	51
Quadro 8	Quadro do BNCC do componente curricular de língua portuguesa do 2º ano..	55
Quadro 9	Quadro do DCRC do componente curricular de língua portuguesa do 2º ano..	56
Quadro 10	Eixos de atuação do PNAIC.....	58
Quadro 11	Caderno do PNAIC para formação de professores alfabetizadores do 2º ano..	59
Quadro 12	Pilares do Documento Curricular Referencial de Fortaleza.....	65
Quadro 13	Volumes do Documento Curricular Referencial de Fortaleza.....	66
Quadro 14	Organização do currículo do Ensino Fundamental e suas modalidades.....	67
Quadro 15	Triângulo Discurso, Cognição e Sociedade.....	74
Quadro 16	Estruturas semânticas do discurso.....	75
Quadro 17	Subdivisão da macro-categoria Significado.....	77
Quadro 18	Documentos de formação de professores drive institucional SME.....	90
Quadro 19	Excertos da Base Nacional Curricular Comum.....	95
Quadro 20	Excertos do Anexo: Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente (BNC-FC).....	102
Quadro 21	Excertos do Documento Curricular Referencial do Ceará.....	104
Quadro 22	Excertos do caderno Ano 2 – volume 05 – O trabalho com gêneros textuais	109

	em sala de aula.....	
Quadro 23	Excertos do caderno Ano 2 – volume 07 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.....	110
Quadro 24	Excertos do caderno Ano 2 – volume 08: Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade de aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças...	110
Quadro 25	Excertos do Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR....	113
Quadro 26	Síntese dos Temas Emergentes dos documentos institucionais analisados....	117

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Porcentagem dos alunos alfabetizados no 2º ano do ensino fundamental.....	33
----------	---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum – Formação Continuada na prática
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECD	Estudos Críticos do Discurso
IDE	Índice de Desempenho Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TIC's	Tecnologia da Informação e da Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA</b> .....	29
<b>3</b>	<b>DOCUMENTOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA</b>	36
<b>3.1</b>	<b>Base Nacional Curricular Comum</b> .....	36
<b>3.2</b>	<b>Base Nacional Comum – Formação Continuada</b> .....	43
<b>3.3</b>	<b>Documento Curricular Referencial do Ceará</b> .....	50
<b>3.4</b>	<b>Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b> .....	58
<b>3.5</b>	<b>Documento Curricular Referencial de Fortaleza</b> .....	64
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	68
<b>4.1</b>	<b>As bases teóricas dos Estudos Críticos do Discurso</b> .....	69
<b>4.1.1</b>	<i>O triângulo discurso – cognição – sociedade</i> .....	73
<b>4.1.2</b>	<i>O significado</i> .....	76
<b>4.2</b>	<b>Multiletramentos numa perspectiva de natureza social</b> .....	79
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	86
<b>5.1</b>	<b>Contexto social da pesquisa</b> .....	86
<b>5.2</b>	<b>Natureza da Pesquisa</b> .....	87
<b>5.3</b>	<b>Definição do <i>corpus</i></b> .....	89
<b>5.4</b>	<b>Procedimentos de seleção</b> .....	92
<b>5.5</b>	<b>Categorias e etapas da análise</b> .....	92
<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	94
<b>6.1</b>	<b>Temas emergentes dos documentos orientadores da formação continuada de professores de língua portuguesa do 2º ano</b> .....	94
<b>6.1.1</b>	<i>Base Nacional Comum Curricular – BNCC</i> .....	94
<b>6.1.2</b>	<i>Base Nacional Comum – Formação Continuada</i> .....	102
<b>6.1.3</b>	<i>Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC</i> .....	104
<b>6.1.4</b>	<i>Caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC</i> .....	109
<b>6.1.5</b>	<i>Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR</i> .....	113
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
	<b>ANEXO A – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	129
	<b>ANEXO B – BASE NACIONAL COMUM: FORMAÇÃO</b> .....	130
	<b>ANEXO C – DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO</b>	131

**CEARÁ.....**

**ANEXO D – CADERNOS DO PLANO NACIONAL ALFABETIZAÇÃO NA 132  
IDADE CERTA .....**

**ANEXO E – DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE 133  
FORTALEZA .....**

## 1 INTRODUÇÃO

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 29)

No decorrer dos últimos 25 anos, enquanto educadora atuante no ensino fundamental de anos iniciais, em escolas públicas municipais, e a partir desse envolvimento com uma realidade tão desafiadora e diversificada de contexto escolar, é que me volto para a temática que envolve os multiletramentos na formação continuada de professores, visto que tanto o desenvolvimento de saberes empíricos quanto a construção de saberes teóricos contribuem para a formação da identidade docente.

As discussões sobre formação continuada de professores da educação básica, de uma maneira geral, iniciaram nos anos 80 como política pública, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem na rede pública brasileira. Esse debate ganhou força com a promulgação da Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB, de 20 de dezembro de 1996. De fato, a LDB apresentou diretrizes que até hoje orientam a educação e, conseqüentemente, asseguram ao profissional da educação o contínuo aperfeiçoamento, inclusive remunerado (BRASIL, 1996). Além disso, a realização da capacitação deverá ser para todos os professores em exercício, inclusive a utilização de recursos da educação a distância (BRASIL, 1996). Nesse contexto, consideramos que, aqui no Ceará, uma das principais inovações na educação foi a criação do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), pela Lei 14.026/07, como Política Pública Educacional.

Esclarecemos que o investimento em formação de professores teve um papel relevante no enfrentamento ao analfabetismo, naquele momento, pois possibilitava a construção e a definição das estratégias de intervenção. Um ponto importante a se destacar é a orientação para que a alfabetização e o letramento caminhem juntos, durante esse processo. Isso implica dizer que “É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes.” É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação” (Freire, 1967, p. 110). De forma que entendemos a importância de abandonarmos definitivamente os tradicionais modelos de alfabetização com a repetição de sons, nos quais se utilizavam a fonação, soletração e a silabação e que, muitas vezes, eram realizados com o uso exclusivo de cartilhas, e partirmos para o uso de diferentes materiais de leitura, que circulam na sociedade em variados suportes, em diferentes circunstâncias e contextos.

Em 2020, vivemos um momento delicado na educação com a pandemia da Covid-19. Com isso, as escolas tiveram que se adaptar ao ensino remoto e ao uso das tecnologias da informação e das comunicações, doravante (TIC's). Durante esse momento, vimos que muitos desafios surgiram, com relação às aulas no ambiente virtual. Percebemos que existia uma necessidade basilar, uma lacuna de formações continuadas sobre as TIC's, que abordassem competências e mobilizassem conhecimentos, informações, conceitos e procedimentos. Bem como mobilizassem, também, habilidades que desenvolvessem ações, atitudes, práticas e aptidões. É importante ressaltarmos que o uso das TIC's é necessário diante da intensidade das transformações sociais e que a escola precisa reconhecer os novos modos e os (multi)letramentos que circulam socialmente.

Como alternativa para suprimir essa necessidade, os processos formativos das redes estaduais e municipais de ensino podem e devem motivar a criatividade dos professores, ao incentivar a inovação na sala de aula, desde que se leve em consideração que cada ferramenta tecnológica tem suas próprias características, vantagens e desvantagens. Assim como o conhecimento para manuseá-las de maneira adequada. Outro ponto importante a ser abordado, com mais profundidade, são os estudos dos (multi)letramentos, visto que muitos professores relataram dificuldade para lidar com a diversidade de gêneros textuais, inclusive os digitais, e que, por isso, acabavam privilegiando os textos impressos, causando prejuízo para um melhor desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Na prática, essas formações devem proporcionar saberes significativos e reflexões sobre a prática pedagógica dos educadores, caso contrário, serão apenas reprodutores de competências e habilidades numa perspectiva instrumental, que não se preocupa se seus objetivos estão sendo alcançados.

Nesse sentido, Nóvoa (1991) defende que um professor precisa ser autônomo na sua função de ensinar, pois na gestão da aprendizagem precisa haver contribuição no processo educativo para desenvolver sujeitos conscientes da realidade; Imbernón (2010) afirma que o docente tem a formação como crescimento profissional que ressignifica a sua prática, uma vez que obtém conhecimentos necessários para sua prática pedagógica; e Freire (1991) reforça que o educador deve refletir, permanentemente, sobre sua prática, já que isso estimula e incentiva o pensamento, o raciocínio, facilitando o aprendizado, atuando como mediador de conhecimentos.

Se a formação continuada de professores de língua portuguesa constitui-se como uma ação que direciona o aprofundamento de questões teórico-metodológicas, que constroem saberes e que potencializam uma nova cultura de práticas pedagógicas, possibilitando o

desenvolvimento profissional do educador, então, a formação precisa ser compreendida como um processo que perdurará por toda a vida profissional. Sendo assim, ela estará possibilitando, favorecendo e aprofundando a construção de novos conhecimentos, ideias e práticas inovadoras, mediante reflexões e discussões, que perpassam as relações e as trocas de experiências desses educadores, cujas interações acontecem nos diversos contextos da cultura humana e da dinâmica dessas relações. Diante dessas possibilidades, é que este trabalho busca relacionar os estudos dos multiletramentos com os documentos orientadores do processo formativo dos professores de língua portuguesa do 2º ano.

Nesse ponto, é necessário apresentarmos os documentos que foram analisados nesta pesquisa. Primeiramente, a Base Nacional Comum Curricular, doravante (BNCC), que possui um texto normativo e, portanto, tem força de lei. Assim, ela afirma que são necessárias novas competências, que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Os idealizadores da BNCC trazem também como proposta um currículo mínimo a ser ensinado nas escolas, o qual será a referência para que Estados e Municípios construam seus documentos curriculares. De igual modo, influenciará nas políticas públicas do livro didático, da formação de professores, dentre outras.

Esse currículo mínimo ou aprendizagens essenciais, na verdade, se apresenta apenas como uma longa lista de competências e habilidades que homogeniza e centraliza os conteúdos, não deixando espaço para a diversificação. Esse cenário deixa claro que não haverá espaço para o fortalecimento da identidade do professor como protagonista, que problematize as práticas cotidianas que são essenciais para a melhoria da aprendizagem e não apenas em competências e habilidades pré-definidas.

O segundo é o Documento Curricular Referencial do Ceará, doravante (DCRC), que foi construído à luz da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, apresenta em seu texto a mesma necessidade de novas competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer da educação básica. Nesse momento, foram incluídos alguns pontos para completar o documento, como contexto estadual e histórico, marcos legais, princípios e um eixo chamado de conhecimento do Ceará, para citar alguns. Contudo, não há contribuições nem mudanças significativas em relação à BNCC, já que manteve praticamente a mesma proposta e o mesmo percurso para a sua implementação.

Após a inclusão da parte geral, os professores que elaboraram o DCRC incorporaram na sua estrutura as especificidades e singularidades do nosso Estado. Principalmente, em relação à determinação pedagógica da aprendizagem na idade certa, uma política educacional já consolidada. “E, com esta medida, possamos introduzir, de forma

efetiva, os pilares de uma economia moderna, de uma economia do Século XXI” (DCRC, 2019, p. 25). Apresenta como um dos pilares de referência a preocupação com o desenvolvimento da economia do Estado, de forma que propõe um eixo direcionado para lançar bases sólidas para uma educação que prepare para atuar no mercado de trabalho.

Em terceiro, temos a Base Nacional Comum – Formação Continuada, doravante (BNC-FC), que se constitui como um documento normativo que está alinhado exclusivamente em torno das competências e habilidades da BNCC e que não responde, de forma alguma, à necessidade de uma política nacional de formação docente e valorização dos profissionais da educação. Ressaltamos que foi uma construção vertical sem a participação de todos os atores e entidades educacionais. O resultado é uma agenda de processos formativos homogeneizados e centralizados, os quais não levam em consideração a diversidade de contextos e a pluralidade socioeconômica.

Por último, elencaremos os Cadernos do PNAIC, de caráter formativo, usados na formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Essa proposta era direcionada para as professoras alfabetizadoras do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, que participavam das formações continuadas e, posteriormente, deveriam replicar as ações em suas salas de aula. Contudo, esses encontros formativos estavam muito pautados em modelo de prática e os encontros também serviam para prestar contas de como estava sendo implementado o programa pelos professores em sala de aula.

Dessa forma, destacamos a importância desses documentos por serem basilares na formação de professores, de forma que se constituem importantes nesta pesquisa, que se propôs a analisar como os multiletramentos emergem nessas orientações curriculares.

Diante do que já foi exposto, destacaremos a seguir pesquisas realizadas e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que trazem contribuições e buscam uma interface com os estudos dos multiletramentos e a formação de professores, que consideramos relevantes para comporem nosso Estado da Arte.

Iniciaremos citando Pamplona (2022), que se aproxima com sua dissertação: *A mobilização dos multiletramentos na formação inicial de professores de língua portuguesa*. O seu objetivo foi discutir sobre como os professores em formação inicial entendem e mobilizam os Multiletramentos em práticas pedagógicas, já que é uma demanda da atualidade e esse conceito foi absorvido na BNCC. Como resultado, apontou-se a relevância da sua abordagem durante a formação inicial, assim como da aplicabilidade dos Multiletramentos em práticas de ensino, já que os processos formativos se caracterizam pela articulação entre teoria e prática.

Na tese, *Os multi/novos letramentos subjacentes à colaboração em rede e à formação continuada de professores da educação básica no portal do professor do MEC*, Costa (2019) traz como contribuição a análise desse espaço virtual como espaço de enriquecimento das práticas pedagógicas, na perspectiva dos novos multiletramentos. Nos resultados, a autora apresenta a descrição dos componentes constitutivos do portal e suas considerações sobre a funcionalidade de cada elemento no processo de formação dos professores, visando com isso colaborar com as discussões sobre as inúmeras possibilidades de que o docente dispõe ao transitar por ambientes digitais.

Um outro trabalho, cujo título é *Cultura digital, multiletramentos e ensino de língua portuguesa na perspectiva de professoras em formação continuada* de Shell (2022), se aproxima de nosso questionamento ao considerar que as novas práticas de linguagem originaram novos gêneros textuais carregados de semioses para além da língua oral. Porém, esses novos gêneros têm ganhado pouco espaço nas aulas de língua portuguesa na escola. Dessa forma, é importante procurar compreender como os professores, em formação continuada, desenvolvem saberes na perspectiva dos multiletramentos, a fim de ressignificarem suas práticas docentes.

Caldas (2021) apresenta, em sua tese: *Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português de ensino médio*, os diferentes discursos que envolvem multiletramentos e multimodalidade nas práticas de linguagem, no livro didático de português do ensino médio. Que os multiletramentos exigem que adotemos uma postura mais reflexiva sobre as formas de aprendizagem, a partir de práticas sociais que demandam novos posicionamentos e tomadas de decisões acerca de demandas emergentes de uma sociedade globalizada. Considera também que a aquisição do conhecimento é dinâmica e exige a necessidade de reconhecer os letramentos multissemióticos e multiculturais, que se impõem como condição para a leitura e para a produção de textos nesses novos tempos.

Também com proximidade com a nossa proposta, temos a dissertação de Bedin (2020) intitulada: *Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/PA*, que, em seus resultados, constata a necessidade de mais estudos e investigações a respeito da formação continuada para professores de anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco os multiletramentos digitais. Que as tecnologias digitais possibilitam a comunicação e oportunizam as relações com as informações, trazendo pluralidade de recursos semióticos nos textos, o que exige conhecimentos diversos que ampliam a visão interdisciplinar.

Contribui ainda com nosso estudo Tavares (2019) em: *Multiletramentos na*

*formação de professoras/es de línguas*, ao relacionar os professores com as tecnologias, abrangendo tanto o domínio das ferramentas digitais técnicas quanto a sua utilização nas práticas de ensino para o desenvolvimento das diversas habilidades linguísticas. Essas habilidades podem coexistir em diferentes contextos culturais. Sendo fundamental que o professor em formação inicial ou continuada compreenda a necessidade da apropriação desse conhecimento para possibilitar um ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, conseqüentemente, às práticas de multiletramentos.

Segundo Lopes (2023), em sua tese: *A pedagogia dos multiletramentos nas veredas da formação inicial em letras*, é necessária uma formação inicial basilar para que aconteça o desenvolvimento de uma Pedagogia dos Multiletramentos pelos professores e alunos da universidade; incluir disciplinas sobre multiletramentos; abordar criticamente os documentos oficiais que norteiam a Educação Básica. Esse caminho possibilitará aos discentes se apropriarem da Pedagogia dos Multiletramentos de modo que seja possível aplicar essa vivência nas práticas de Estágio Supervisionado.

Todas as pesquisas aqui citadas apresentam um aporte rico, o qual, em alguns aspectos, aproxima-se ou se afasta do fenômeno aqui proposto para estudo, já que contemplam outras percepções desse conhecimento tão amplo. Esses estudos contêm valiosas informações que norteiam nossa ideia de explorar as múltiplas linguagens e modalidades, no sentido de demonstrar reflexões acerca da interação entre os multiletramentos e a formação continuada de professores. Ao relacionarmos esses estudos à nossa pesquisa, podemos apontar como inédita, no sentido de que ainda não tínhamos sido analisados os documentos acima citados, acerca dos multiletramentos, no âmbito da formação continuada de professores da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Importa dizer que a formação docente é multifacetada, portanto, ela deve ser estabelecida levando em consideração a necessidade de se reconhecer novas propostas e inovações educacionais que possam contribuir e enriquecer o repertório teórico do educador de forma a contribuir em sua prática e nos saberes docentes. Compreendemos que uma dessas contribuições para os saberes docentes foram os estudos que nos ajudaram a compreender que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, no processo de aprendizagem da linguagem. De acordo com Soares (2004), é necessário compreender que a alfabetização e o letramento

“Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (Soares, 2004, p. 14).

Nesse aspecto, não basta apenas codificar o sistema de escrita, mas sim entender o uso competente da leitura e da escrita como práticas sociais, ou seja, a aplicabilidade na vida cotidiana em situações reais de comunicações. Soares (2020) nos diz que a leitura e a escrita precisam fazer sentido, pois estão dentro de um contexto social, por isso a importância de letrar e não só alfabetizar.

Semelhantemente, Kleiman (2005) compreende que

“O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados. A existência e a manutenção dos dois conceitos, quando antes um era suficiente, é importante, como veremos. Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais do uso da escrita da instituição escolar” (Kleiman, 2005, p. 11).

Nesse sentido, amparada pelas autoras, não há dúvidas de que a alfabetização contém características específicas que são diversas das características do letramento, contudo, é parte integrante do mesmo. Dito isto, podemos afirmar que, no contexto educacional, a formação docente oferecida aos professores precisa contribuir com práticas pedagógicas que estejam congruentes com a promoção de (multi)letramentos, a partir de textos multimodais que contribuam para o ensino de línguas engajado com o uso de linguagens contemporâneas.

É importante, portanto, que ressaltemos a necessidade de formações que aprofundem efetivamente práticas pedagógicas de multiletramentos, que envolvam textos multimodais e possibilitem um letramento crítico, tendo em vista que são escassas essa temática nas formações de língua portuguesa do 2º ano, que são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Na maioria das vezes, os diferentes tipos de textos, inclusive os digitais, são mencionados e leituras sugeridas com disponibilização de material de leitura, porém os professores não sentem segurança para desenvolver atividades em sala de aula, pois muitos têm dificuldade em ultrapassar as barreiras com relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, doravante (TIC's).

É necessário assumirmos uma perspectiva questionadora em relação às TIC's e ao ensino da língua, tendo uma postura crítica frente aos textos lidos, desenvolvidos e pesquisados. Para tanto, é necessária uma formação docente para o uso criativo das tecnologias e não somente para se apropriar das capacidades técnicas desses recursos com o intuito de dominá-los, prevalecendo uma visão instrumental com forte influência positivista.

Ressaltamos ainda que, pela diversidade de questões acerca da linguagem nos contextos sociais, que podem ser levantadas, inclusive aquelas que dizem respeito ao pós-pandemia, nos limitaremos ao discurso institucional sobre multiletramentos, que emerge nos

documentos orientadores da formação continuada de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Esses documentos ao nível nacional (BNCC) e ao nível estadual (DCRC) são trabalhados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza com seus professores de língua portuguesa. Essa temática sobre processos formativos se torna essencial em tempos pós-pandemia. É nesse recorte que se baseia o objeto de investigação desta proposta de pesquisa.

De acordo com o Grupo de Nova Londres (1996), a teoria dos multiletramentos é uma abordagem que trata da diversidade de semioses que integram um texto. Essa proposta de letramento considera essa multiplicidade de linguagens como: a visual, a verbal, a sonora e a espacial; assim como a diversidade de culturas, as maneiras de interagir e os momentos de ensinar e de alfabetizar os estudantes, que vão além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, constituindo-se como um verdadeiro letramento crítico.

Os multiletramentos são letramentos voltados para essa sociedade globalizada, que precisa preparar seus alunos para transitar pelos mais diversos espaços e situações do mundo contemporâneo. O reconhecimento dessa variedade de identidades, atravessada por diferenças interacionais e contextuais, contribui para o desenvolvimento diante de situações do mundo integrado e tecnológico em que vivemos, ou seja, ajuda o usuário da língua a perceber a natureza social do letramento e das formas de uso da linguagem (Street, 2014).

Kleiman (2005, p.12) também afirma que

“Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita na instituição escolar”.

A BNCC menciona o trabalho com multiletramentos, desde os anos iniciais do ensino fundamental, e comenta sobre a importância dos novos letramentos na formação dos estudantes com o suporte das TICs, ao longo de toda a educação básica, especialmente no ensino da língua materna, mas não aprofunda teoricamente em seu texto. Inclusive, se manifesta ao dizer que a linguagem contemporânea precisa envolver gêneros digitais por serem cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, assim como novas formas de produzir, de replicar, de disponibilizar e de interagir (BNCC, 2017). Porém, sempre relaciona a prática pedagógica sobre os multiletramentos na perspectiva das ferramentas de tecnologia como se esse conhecimento ficasse restrito a essa situação de ensino.

Assim, nosso pensamento diverge desse posicionamento da BNCC visto que consideramos como fundamental a construção da compreensão da língua de forma multiletrada, como produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente nas

mais diversas variações linguísticas, como parte de uma concepção de ensino que contemple possibilidades de aprendizagem e de processos verbais e não verbais na comunicação humana, assim como, nas inter-relações que se estabelecem.

No decorrer dos últimos anos, com o avanço das novas tecnologias, tornou-se possível a combinação de vários tipos de linguagens, como: espaciais, sonoras, gestuais, visuais e linguísticas em um só texto. Com efeito, o professor deve levar os alunos a desenvolver um olhar crítico sobre o que está posto por trás dos discursos dos mais variados textos e contextos que se apresentam todos os dias, nas diversas situações cotidianas. Recomendamos, portanto, que o trabalho em sala de aula com gêneros contemple os multissemióticos e os hipermidiáticos e não apenas os textos impressos. Já que todos esses recursos expressivos contribuem para a participação do sujeito na vida social, visto que os diferentes gêneros discursivos correspondem a uma situação dialógica específica, na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, ou seja, de acordo com a sua finalidade de uso na vida social.

O que observamos foi que, após a pandemia da Covid-19, vimos um salto gigantesco no uso das mídias digitais e, conseqüentemente, no uso de gêneros digitais. Os desafios continuam e são inúmeros, mas certamente a maneira como vemos a língua, o letramento e a comunicação no mundo pós-pandemia não poderão ser mais os mesmos. Dessa maneira, compreendemos que o caráter multimodal dos gêneros digitais permite que sejam reproduzidos em vários suportes, possibilitando inclusive trabalhar um mesmo assunto, a partir de diferentes tipos de textos. Da mesma forma, também percebemos que há professores com dificuldade em entender como trabalhar a linguagem e suas diversas formas de materialização, por isso, a importância de pesquisas que tragam essas reflexões sobre questões que permeiam a escola da educação básica.

Ao longo de nossa trajetória profissional como professora pedagoga, assim como formadora enquanto coordenadora pedagógica em uma escola pública, pudemos acompanhar os professores em contexto escolar e como eles lidam com temas acerca da linguagem, inclusive os multiletramentos. Nossa experiência e vivências, aqui citadas, nos instigaram por um maior aprofundamento sobre multiletramentos na formação continuada de professores, por considerarmos tão necessário e urgente, num mundo que está cada vez mais tecnológico, onde usamos textos multissemióticos numa proporção gigantesca.

Dentre vários autores que discutem sobre essa temática de formação de professores, temos Imbernón (2010, p. 75) que diz:

“O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-

se tanto da aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação do processo e a reformulação de projetos” (Imbernón, 2010, p. 75).

Gatti (2016) nos revela a importância de uma epistemologia presente em todo o processo de formação de professores porque é ela que permitirá a reconstituição do processo histórico de construção do conhecimento a ser ensinado. Nesse sentido, sem que se conheça a natureza específica em cada área disciplinar, não será possível identificar ou construir procedimentos adequados à disseminação desse conhecimento.

Para Nóvoa (1991, p.23),

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dá um estatuto ao saber da experiência”.

Considerando essas reflexões, percebemos que existe uma necessidade de formar professores-pesquisadores e não somente meros transmissores de conhecimento. Portanto, este é um estudo que ocupa um lugar nas discussões no meio acadêmico por ser um assunto essencial e não apenas atual, porque enquanto existirem professores em exercício, serão necessárias formações que contribuam permanentemente para a construção de sua identidade como educador. Dessa forma, Imbernón (2011, p.51) afirma que “Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores às concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente”.

Sobre os (multi)letramentos, destacam-se autores que contribuíram teoricamente para nossa investigação. Ao trazerem o conceito de multiletramentos, que aponta para dois tipos de multiplicidade que estão inseridos em nossa sociedade nos tempos atuais, como informa Rojo:

“Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo: Moura, 2012, p. 13).

Street (2014) compreende que as práticas letradas são indissolúvelmente conectadas à diversidade cultural e social, reconhecendo também as diferentes linguagens em variados contextos. Dessa forma, o autor analisa posturas teóricas de maneira crítica para

argumentar a favor de um modelo “sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita” (Street, 2014, p. 159).

A prática dos multiletramentos traz novos comportamentos por causa do mundo digital, assim, preparar os alunos para o desenvolvimento dessas competências e habilidades do uso adequado de elementos linguísticos e semióticos capacita esses discentes para o exercício pleno da cidadania, por meio da ampliação de suas interações sociais. Faz-se necessário estarmos preparados para interagirmos nos diferentes espaços sociais, já que as diferentes situações de comunicação nos exigem a capacidade de nos comunicarmos com flexibilidade e conhecimento dos diversos aspectos da linguagem.

Cabe destacar mais uma vez que justificamos esta investigação sobre como (multi)letramentos são abordados nas formações continuadas de professores de língua portuguesa, visto que, num mundo pós-pandemia, as práticas de leitura e de produção de textos, em diferentes ambientes, são fundamentais. Porém, na prática, muitas vezes fica restrito aos gêneros impressos, já que muitos professores não têm conhecimento aprofundado sobre textos multimodais e, em algumas situações, não dominam o uso de tecnologias digitais.

É importante nesse momento esclarecer que a rede municipal de ensino já conta, há alguns anos, com uma formação continuada para seus professores dos anos iniciais, aqui destacaremos, especificamente, a direcionada aos docentes de língua portuguesa do 2º ano. Nota-se que, após a pandemia da Covid-19, a formação continuada dessa rede de ensino sofreu algumas mudanças em sua formatação, passando a ter dois momentos: o primeiro de forma assíncrona com o auxílio da plataforma *Google Sala de Aula*; e o segundo, de forma presencial em polos fora do ambiente escolar. Percebemos que a formação continuada vem se ajustando às diretrizes da BNC – Formação Continuada na Prática (BRASIL, 2021).

Indo na contramão do que deveriam ser processos formativos, que deveriam ser vistos como práticas que podem ser inovadoras para a construção de um letramento crítico e para a reflexão sobre o uso da língua em situações concretas de linguagem. Diante de tudo o que foi exposto, algumas perguntas importantes surgem nesta pesquisa: Quais documentos curriculares norteiam a formação de professores de português do 2º ano da rede pública de Fortaleza? Qual discurso esses documentos trazem sobre multiletramentos? Qual conceito de (multi)letramentos emergem desses documentos curriculares orientadores da formação docente? A formação de professores, a partir dos documentos, contribui para que os docentes desenvolvam os multiletramentos em sala de aula?

Pretendemos, portanto, ao propor esta investigação, contribuir com o trabalho

docente, de modo que seja norteado pela concepção de que a linguagem é carregada de significados e que é indispensável, em sala de aula, um ensino que contribua para uma perspectiva social e crítica que incentive o aluno a refletir, a recriar e a interpretar os diferentes sentidos extraídos, a partir de uma leitura eficaz.

Sendo assim, é imprescindível formar um professor ousado que desenvolva saberes, que seja capaz de transformar suas habilidades e ir além, ao repensar a educação e adequá-la às novas demandas, apto para experimentar novas formas que considerem os contextos social e cultural, para que esses alunos se sintam pertencentes, não só na sua comunidade, mas na sociedade de um modo geral. Ademais, este projeto colaborará com os debates no campo acadêmico ao propor uma problematização a partir do recorte supracitado, uma vez que foi evidenciada essa lacuna nas pesquisas da área, já que esse assunto é relativamente novo, embora tenha sofrido uma aceleração no sentido de aquisição e domínio desses saberes após a pandemia.

Esta proposta de trabalho justifica-se também pela possibilidade de fazermos um levantamento a respeito dos documentos orientadores da formação docente, realizada pela Secretaria Municipal de Educação, e, após análise, propormos reflexão e discussão que resultem em encaminhamentos para possíveis mudanças, as quais tenham relação com a real necessidade das escolas da rede de ensino municipal, pois reconhecemos a necessidade de aprofundamento dessa temática e não apenas como informação descontextualizada do ambiente escolar. Além disso, destacamos que esse tema se revela amplo, porque os inúmeros problemas relacionados à formação continuada de professores estão sempre se renovando e desafiando pesquisadores.

O estudo tem embasamento teórico nos Multiletramentos e Estudos Críticos do Discurso, com contribuições dos letramentos sociais. A área da Linguística Aplicada tem como objeto de investigação a linguagem e não é possível a aproximação dos sujeitos sem levar em conta as situações concretas de uso da língua, em todos os campos da atividade humana, e como o seu conhecimento nos contextos sociais impacta a vida das pessoas. Reconhecemos que a discussão aqui proposta é relevante, ainda, para a compreensão a respeito de como o discurso se constrói, transformando ou na sua reprodução.

Nessa medida, entendemos que a informação não é neutra e não deve ser compreendida por esse viés, ela comunica o pensamento daquele que o produziu. Por fim, ainda justificamos esta pesquisa com base numa agenda local que necessita de estudos críticos que investiguem as diversas questões acerca do discurso, nas formações de professores que privilegiam determinado contexto social, econômico, político e cultural que influenciará os

professores, em seu contexto de sala de aula. Assim, o escopo desta investigação, cujo objeto são os documentos curriculares orientadores da formação de professores, refere-se ao complexo e multifacetado ato de formar, que é uma ação contínua e essencial de aprendizagem que se concentra em dois pilares: crescimento pessoal e crescimento profissional, ambos de caráter permanente.

Nesse contexto, o problema que norteia esta investigação é: Como o discurso institucional sobre (multi)letramentos é abordado em documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa, do 2º ano, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da rede pública do município de Fortaleza?

Nesse sentido, este estudo se propõe responder às seguintes questões: (1) Quais são os documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza? (2) Quais e como se apresentam os temas emergentes do discurso institucional sobre multiletramentos, contido nos documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental? (3) Qual conceito de (multi)letramentos emerge dos documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental?

Para tanto, o objetivo principal é analisar o discurso institucional sobre (multi)letramentos em documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa, do 2º ano, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da rede pública do município de Fortaleza. E como objetivos específicos temos i) Identificar quais são os documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental ofertada pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. ii) Analisar os temas emergentes do discurso institucional contido nos documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental. Iii) Analisar qual o conceito de (multi)letramento, que emerge dos documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental.

Diante do exposto, e para atingirmos nossos objetivos, nos ancoramos teórico-metodologicamente nos princípios e postulados que fundamentam os Letramentos Sociais, com Street (2014), Freire (1967, 1991, 1996, 2013), nos estudos sobre multiletramentos, de Rojo (2009, 2012, 2015, 2019); Kleiman (1995, 2005, 2016, 2022). A pesquisa está situada na Linguística Aplicada de natureza multidisciplinar, articulando-a com a Análise Crítica do Discurso (ADC), conforme a abordagem sociocognitiva proposta por Van Dijk (2003), dada a complexidade do objeto examinado. Destacamos que a análise foi feita em um *corpus*

composto por seis documentos oficiais, de forma que possibilitou uma abrangência na compreensão do objeto pesquisado. Esses documentos foram coletados da Plataforma Google Sala de Aula no segundo semestre de 2023, ao final do processo formativo das turmas de 2º ano.

Por ser uma investigação em Linguística Aplicada que se interessa por situações de uso da linguagem ou “outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos” (Moita Lopes, 2009, p. 19) é que adotamos uma metodologia qualitativa – interpretativista, visto que, para Denzin e Lincoln (2006), uma pesquisa qualitativa evidencia “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (p.23). Assim como, a natureza interpretativista atua para compreender as práticas sociais em seus “cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos sociais em termos de significados que as pessoas a elas conferem” (Denzin e Lincoln, 2006, p.17).

O presente estudo, decorrente deste processo de investigação, está estruturado em quatro capítulos além da introdução e análise/discussão dos dados.

Capítulo I, intitulado Contexto Social da Pesquisa, abrangemos o perfil social do município de Fortaleza em relação à sua adesão ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em 2007 e a desigualdade social dos diferentes grupos sociais.

Capítulo II, intitulado Documentos Orientadores da Formação Continuada no Município de Fortaleza, trazemos discussões em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), Documento Curricular Referencial de Fortaleza, e por fim, os Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas relações com os multiletramentos.

Capítulo III, intitulado Referencial Teórico, abordamos a fundamentação teórica ancorada nos Estudos Críticos do Discurso – ECD, desenvolvido por Van Dijk (2003), a relação desse campo de pesquisa com a Linguística Aplicada e alguns estudos sobre Letramentos Sociais, na perspectiva de Street (2014), Freire (1967, 1991, 1996, 2013); e multiletramentos, de Rojo (2013, 2015, 2015, 2019); Kleiman (1995, 2005, 2016, 2022).

Capítulo IV, intitulado Metodologia, descrevemos os procedimentos que deram exequibilidade à pesquisa, sua contextualização e caracterização, a definição do corpus, procedimentos de seleção e categorias e etapas da análise.

No capítulo V, analisamos e discutimos os dados para, nas considerações finais, arrematar e finalizar nosso trabalho nesta etapa.

## 2 CONTEXTO SOCIAL DA PESQUISA

Se considerarmos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. (Kleiman, 2005, p. 12)

Neste capítulo, discutiremos sobre a contextualização da pesquisa, iniciando pela adesão do Município de Fortaleza ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007, que trouxe, dentre outras coisas, a oferta de formação continuada aos professores alfabetizadores, voltada para a aquisição da leitura e da escrita, a fim de fortalecer o processo de acompanhamento pedagógico, inclusive com o fornecimento de material pedagógico.

Nesse período, houve uma reorganização do ensino no Ceará, que incluía a elaboração de rotina didática escolar, inclusão de material apostilado, investimento em formação de professores para que fossem trabalhadas competências e habilidades mínimas nessa faixa etária, com aplicação de avaliações externas padronizadas para medir os índices de aprendizagem.

Desse modo, observamos que aqui se evidencia a relação entre formação continuada de professores – currículo escolar mínimo – avaliação padronizada como forma de educação, conforme figura abaixo:

**Figura 1 – Relação entre formação de professores, currículo escolar mínimo, avaliação padronizada**



Fonte: Elaborado pela autora

A proposta contida no PAIC era a de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano, com domínio das competências de leitura e escrita esperadas para a sua idade, a fim de melhorar os indicadores da aprendizagem no município de Fortaleza. Nesse sentido, o

Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará, doravante (SPAECE), atuaria em conjunto com as ações de acompanhamento e formações continuadas direcionadas para um alfabetizar letrando essas crianças com o aporte dos mais diversos gêneros textuais, inclusive os digitais.

Assim, no decorrer dos anos, essas ações foram sendo expandidas, primeiramente, até os anos iniciais (PAIC +5); posteriormente, até os anos finais do Ensino Fundamental e, no ano de 2022, passou a ser PAIC INTEGRAL com a intenção de prolongar o tempo de estudo. Desse modo, podemos entender que a intenção do Governo é enfrentar o analfabetismo, garantir a aprendizagem na idade certa e ampliar a jornada escolar.

As formações nesse contexto privilegiaram o eixo alfabetização da proposta PAIC, trazendo ações que possibilitassem o desenvolvimento da aquisição do Sistema de Escrita alfabética e de habilidades referentes aos anos iniciais.

O documento, também, expressa como objetivos a compreensão e a valorização da cultura escrita, do desenvolvimento da oralidade, das habilidades e das competências, das capacidades linguísticas que deveriam ser ensinadas aos alunos em processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita e, por fim, a produção de textos.

Percebemos, portanto, neste contexto, que a formação docente oferecida pelos formadores do PAIC preocupava-se em formar sujeitos com competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho globalizante, não levando em consideração a integralidade da formação humana com suas especificidades e condições sociais diversas.

O PAIC se caracteriza por ser um programa caracterizado na gestão do processo de aprendizagem e no acompanhamento dos índices de resultados das avaliações externas. Importante ressaltar que o programa segue orientações: UNICEF, APRECE, UNDIME-CE, APDMCE, SECULT, UNCME e do Fórum de Educação Infantil. De forma que, atualmente, o PAIC INTEGRAL está em fase de implementação progressiva até 2026 e sua organização está estruturada em cinco grandes eixos, conforme podemos ver na figura abaixo:

**Figura 2 – Eixos do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC)**



Fonte: elaborado pela autora

Importante enfatizar que, de acordo com as orientações do programa, nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, a prioridade é compreender como o sistema de escrita alfabética se organiza e se apropriar dela com segurança, ou seja, se alfabetizar, e que, de 3º a 5º anos do ensino fundamental, esse conhecimento deve estar consolidado e o letramento ocorrendo como prática concreta e social.

O DCRC corrobora com o que dizem os documentos do PAIC quando diz que:

“Nesse momento, a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Assim sendo, é fundamental a vivência do estudante com o alfabeto e com a mecânica da leitura/escrita. Isso implica investir no desenvolvimento da consciência fonológica, que envolve saber sobre as relações entre sons (fonemas) em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito” (DCRC, 2019, p. 179).

Dessa forma, constatamos que esse programa veio como apoio aos municípios na execução de ações para garantir o direito à aprendizagem, com prioridade na alfabetização de crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

A BNCC coaduna com essa orientação de que a alfabetização precisa ocorrer no tempo certo quando esclarece que “Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BNCC, 2017, p. 63). Percebe-se que, nessas orientações, a questão do letramento, onde as crianças se apropriam conjuntamente das especificidades da língua, que inicia o processo de compreensão da sua dinamicidade e de sua constante transformação, não é o foco nesse momento.

Como já explicitamos anteriormente, o SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará) veio como ferramenta para avaliar esse processo, para identificar o nível de proficiência e de desempenho dos estudantes, a fim de promover ações de fortalecimento do processo de ensino e da aprendizagem.

Um ponto a ser destacado é que a formação continuada desses professores de língua portuguesa apoiava-se nas atividades contidas no material estruturado do PAIC, composto pelas habilidades e competências que foram eleitas para serem trabalhadas em sala de aula com as crianças do 2º ano. Conforme (Freitas, 2012, p. 394),

“O apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno. Além disso, uma visão pragmatista se instala cada vez mais nas agências formadoras do professor, restringindo sua formação aos aspectos práticos das metodologias”.

Ademais, compreendemos que esse apostilamento segue a lógica do capitalismo, restringe a possibilidade de uma educação que contribua para a formação humana e o desenvolvimento das capacidades individuais, tornando-se apenas um modelo para suprir as

exigências do mercado de trabalho.

Observemos a seguir a escala da alfabetização utilizada pelo SPAECE – ALFA. Ela é constituída por cinco padrões, representados pelas seguintes pontuações: até 75 pontos – não alfabetizado, de 75 a 100 pontos – alfabetização incompleta, de 100 a 125 pontos – intermediário, de 125 a 150 – suficiente, acima de 150 – desejável. Segue a escala representada na figura abaixo:

<b>PADRÕES DE DESEMPENHO – 2º ANO</b>				
<b>Não Alfabetizado</b>	<b>Alfab. Incompleta</b>	<b>Intermediário</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Desejável</b>
<b>Abaixo de 75</b>	<b>75 a 100</b>	<b>100 a 125</b>	<b>125 a 150</b>	<b>Acima de 150</b>

**Figura 3 – Padrões de desempenho em Língua portuguesa – 2º ano**

Fonte: Seduc – Ce

É importante, contudo, deixar esclarecido nosso pensamento, de que não devemos avaliar por avaliar com o intuito de atingir metas preestabelecidas sem qualquer objetivo, que apenas serve para estimular competição entre professores e escolas da rede municipal, mas que seja utilizada como instrumento para identificar avanços na qualidade de ensino ou pontos que precisam de um olhar diferenciado para que sejam desenvolvidas ações que superem tais dificuldades, e assim, todos sejam alcançados na aprendizagem.

O município de Fortaleza conta atualmente com aproximadamente 2.482.678 habitantes, de acordo com o censo de 2022. A desigualdade social está cada vez mais presente no dia a dia dos grandes centros urbanos brasileiros, já que pode congrega diferentes grupos sociais com interesses políticos, econômicos e sociais antagônicos. Assim, existe uma relação importante entre condições econômicas e os indicadores educacionais dos diferentes segmentos sociais.

Nesse momento, é importante destacarmos que no município de Fortaleza há uma grande preocupação por bons resultados nas avaliações externas, em que o objetivo é apenas aferir o nível de proficiência em leitura e escrita de crianças de até 7 anos de idade. Sabemos que isso, por sua vez, interfere diretamente na quantidade de recursos recebidos do Governo Federal e conseqüentemente no tipo de políticas públicas voltadas para a Alfabetização e

Letramento.

Desse modo, os resultados alcançados nessas avaliações acabam interferindo nas verbas destinadas à Educação, assim como a natureza da formação oferecida pelo Município aos seus professores, tornando a problematização sobre esse assunto de extrema importância.

Com efeito, pensamos que é urgente discutir de que forma o letramento está sendo trabalhado, em sala de aula, com as crianças do ensino fundamental e se essa ação contribui para o desenvolvimento da criticidade delas, desde os primeiros anos escolares. E que a intenção principal de uso dos dados obtidos nas avaliações externas deveria ser as possibilidades de intervenções pedagógicas e tomada de decisões no processo de alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental.

Desde a adesão ao programa, a referida capital passou de 53,8% de alunos alfabetizados em 2012, para 93,9% de alunos alfabetizados em 2023, ao final do 2º ano, de acordo com os resultados do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – Alfabetização (Spaace – alfa), no município de Fortaleza.

Dessa forma, de acordo com os dados estatísticos apresentados acima, podemos constatar que esse programa é uma iniciativa de sucesso ao reconhecer a alfabetização como prioridade que exige planejamento e ações sistemáticas e articuladas.

Na tabela abaixo, vemos o avanço da alfabetização na idade certa no município de Fortaleza a partir de 2012.

**Tabela 1 – Porcentagem dos alunos alfabetizados no 2º ano do ensino fundamental**

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
53,8	61,9	71,8	79,1	88,7	91,9	92,4	94,4	–	–	75,2	93,9

Fonte: Seduc – Ce

Um ponto importante a ser dito é que a adoção de mecanismos para engajar a priorização da alfabetização, por parte dos municípios, foi de extrema importância, já que a legislação que normatiza os critérios da distribuição da cota-parte do ICMS (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços) foi alterada, passando de 12,5% para 18%.

Constatamos, portanto, que essa alteração privilegiou um modelo de política pública da educação voltada para resultados, que estabelece metas de aprendizagem hierárquicas, de forma que induziu os municípios a melhorarem seus indicadores educacionais. O maior peso para se alcançar os 18% é justamente os bons resultados obtidos

na avaliação externa (SPAECE), com a alfabetização medida nos alunos do 2º ano.

Para que os resultados do SPAECE sejam mais fidedignos, o ajuste do valor que será recebido é com base no percentual de alunos que participam da avaliação. Assim, evita-se que alunos que não estejam alfabetizados sejam excluídos da avaliação. Essa iniciativa visa responsabilizar os gestores municipais e professores pelos resultados educacionais.

Aqui, é oportuno dizermos que o Governo Estadual criou um incentivo financeiro para as escolas, chamado Prêmio Escola Nota 10. De acordo com essa política, essa verba vai diretamente para as escolas que atingirem bons resultados e que a proposta visa fortalecer, ampliar e valorizar o esforço dessas escolas para alfabetizar seus alunos na idade certa. Ainda de acordo com o Prêmio Escola Nota 10, só são premiadas as escolas que atinjam de 8,5 a 10 pontos no Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização (IDE – alfa).

De acordo com a figura 2, o PAIC conta com eixos indissociáveis e simultâneos: Eixo Gestão de Formação de Gestores do Ensino Fundamental, Eixo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Eixo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Eixo Literatura e Formação do leitor, eixo da avaliação Externa. Esses eixos foram organizados para acompanhar e gerir as ações do programa, assim como as intervenções sejam planejadas. Dessa maneira, o processo formativo deve orientar a proposta pedagógica de forma que os objetivos dessa política pública sejam atingidos. Nessa perspectiva, observa-se que,

“Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento” (Soares, 2003, p.14).

É relevante esclarecer ainda que esta contextualização se tornou necessária, a fim de garantirmos consistência e coerência com a abordagem sociocognitiva de Van Dijk, pois o trabalho de análise de discurso não se reduz à análise linguística de texto somente.

Assim, com o intuito de compreendermos o significado de um discurso, é necessário trabalharmos com a combinação de três dimensões: cognitiva, sociedade e discurso, como definidoras da relevância do contexto, nos níveis global e local, ou seja, é por meio dessa integração que os problemas sociais podem ser explicados, descritos e criticados adequadamente.

Frequentemente, percebemos que discurso e evento comunicativo são sinônimos, portanto, baseados em uma situação social, num determinado ambiente, com pessoas em papéis e ações diversificadas. Portanto, compreendemos que um texto envolve entender essas ações, da mesma forma que precisamos compreender como elas se relacionam nas estruturas

discursivas.

Conforme nos indica o autor em que nos ancoramos nesta pesquisa, o evento comunicativo é baseado no conhecimento sociocultural de que “As pessoas não apenas têm crenças pessoais de experiências pessoais, também compartilham crenças mais gerais com os demais, com membros do mesmo grupo ou inclusive com membros de outras sociedades ou culturas” (Van Dijk, 2003, p. 11).

Esclarecemos, conforme a abordagem sociocognitiva de Teun Van Dijk, que as estruturas sociais e discursivas são de natureza diversa e só podem se relacionar por meio de representações mentais de usuários da língua como indivíduos sociais.

Van Dijk (2003) afirma, também, que controlar o contexto implica controlar o tempo, o lugar do evento comunicativo, o que os participantes opinam, o papel de cada um e quais ações podem ou não cumprir através do discurso. Sua preocupação é entender o sentido produzido no discurso por aquele que tem maior conhecimento dentro dessa relação e, assim, conscientizar aquele que tem menor conhecimento dentro dessa estrutura.

Dessa maneira, podemos concluir que o conhecimento é exercido não só por eventos comunicativos diretos, realizados através da fala, de pedidos, de comandos, de ameaças, mas também através de normas, documentos, procedimentos, crenças, valores culturais, os quais são compartilhados entre aqueles que detêm o conhecimento e aqueles que não detêm o conhecimento.

Ainda nessa perspectiva, para o autor, “Os discursos se realizam em situações específicas para conseguir determinados atos de fala: afirmação, pergunta, acusação, promessa, ameaça...” (Van Dijk, 2003, p. 56 – tradução nossa). E que as práticas sociais são organizadas e influenciadas pelos discursos e, para essa compreensão, precisamos levar em consideração o contexto que dá origem ao discurso e os modos para a sua reprodução.

Diante do que já foi exposto, podemos concluir que os documentos orientadores do processo formativo dos professores de 2º ano de língua portuguesa interferem nas práticas sociais, que dizem respeito ao ambiente de trabalho e à própria identidade do professor, alterando suas concepções sobre o seu fazer docente e sua relação com o ensino dos saberes linguísticos.

Ademais, a linguagem contida nesses documentos veicula o discurso institucional, o qual está materializado no texto, exercendo um modo de ação nas formações docentes e sobre os professores de língua portuguesa do 2º ano, de certa forma, controlando-os e modulando-os no seu fazer pedagógico.

### 3 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO 2º ANO

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objeto de estudo e de crítica (Rojo, 2009, p. 12).

Neste capítulo, abordaremos os documentos oficiais curriculares utilizados nesta pesquisa e as suas relações com a formação continuada de professores. Portanto, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9394/96), em seu artigo 26, que trata da necessidade da construção dos currículos da Educação Básica que possuam uma base nacional comum que precisa ser complementada com uma parte diversificada.

Durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, revelou-se um cenário político de disputa ideológica entre o ensino privado e o ensino público, tendo como foco as relações conflitantes entre a defesa da escola pública e gratuita para todos e com qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de ensino, e a escola privada, administrada por empresários que transformam em mercadoria o direito à educação estabelecido na Constituição de 1988.

#### 3.1 Base Nacional Comum Curricular

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo então ministro da Educação, José Mendonça Filho, depois de passados 21 anos desde a promulgação da LDB até a entrega desse documento à sociedade. Cabe ressaltarmos que seu contexto de produção se deu nos governos de Dilma Rousseff (2015-Impeachment) e Michel Temer (2016-2018) nos quais protagonizaram as discussões e a construção da BNCC.

Nesse período, o Brasil passava por uma crise financeira e política que acarretou um impeachment do governo Dilma Rousseff. Ainda nesse momento, o MEC, através de audiências públicas e consultas, recebeu inúmeras contribuições da sociedade para a versão final do documento. Contudo, o documento foi bastante desidratado e influenciado por empresários e organizações internacionais que, num contexto global, difundem um conjunto de orientações para a Educação de países em desenvolvimento como o Brasil.

Dessa forma, a BNCC configura-se, como uma política nacional que “[...]”

constituiu-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7).

Ainda de acordo com a BNCC, seu foco é o desenvolvimento de competências, já que se alinha com o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Neste contexto, percebemos que a construção desse documento trouxe uma reforma curricular para a educação básica necessária para um modelo de formação profissional que supra as demandas da vida social, laboral e informacional do século XXI em detrimento de uma formação humana integral.

Dessa forma, a proposta que foi aprovada se assenta sobre as bases político-pedagógicas da pedagogia das competências, de forma que se priorizou a mobilização de conhecimentos e saberes voltados para a produção de habilidades e comportamentos considerados necessários para as demandas da sociedade contemporânea e neoliberal.

Dito isto, fica claro que o intuito desse documento é fortalecer ações que assegurem as aprendizagens essenciais que são voltadas para a empregabilidade, para as exigências do mercado de trabalho capitalista, em detrimento da formação integral e emancipadora, que tem como objetivo a construção de saberes linguísticos que desenvolvam a cidadania.

Afinal, a Base Nacional Curricular Comum é um documento federal de caráter normativo que orienta e influencia a formação continuada de professores, as avaliações de larga escala, a construção e produção de materiais didáticos de todo o Brasil. Por essa razão, a definição de competência que a BNCC nos traz é:

“A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 8)”.

Essas tais aprendizagens essenciais, de acordo com a BNCC, devem assegurar que as crianças desenvolvam dez competências gerais ao longo de toda a educação básica. Nesse ponto, destacamos que o documento normativo possui uma quantidade absurda de habilidades. Ao fazermos o levantamento, constatamos que são num total de 91 (Noventa e uma) habilidades, sendo 31 (Trinta e uma) gerais e 60 (Sessenta) específicas distribuídas nos

cinco anos iniciais do ensino fundamental.

Logo, percebemos que o modelo de formação docente proposto nos documentos mais recentes têm como objetivo principal preparar os alunos nessas competências e habilidades com a finalidade de participar das avaliações externas, no nosso caso, o SPAECE, que se apresenta como mecanismo de controle dos índices de alfabetização na idade certa, que ao mesmo tempo responsabiliza a escola e os professores por seu fracasso e suas dificuldades. Assim, compreendemos que os encaminhamentos das políticas públicas educacionais desenvolvidas em nosso país seguem as orientações dos organismos internacionais.

Neste ponto, é fundamental explicarmos que o ensino de língua portuguesa precisa ter uma perspectiva humanista, que compreenda o processo de ensino voltado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças.

De maneira que se amplie a consciência social, onde seja possível conservar, conhecer ou até mesmo modificar culturas, valores ou práticas sociais, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de uma educação linguística fundamentada nos direitos humanos que todos numa sociedade justa têm direito.

Semelhantemente, segundo Freire:

“Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras, não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente” (Freire, 2000, p. 45).

Ponderamos que os problemas educacionais brasileiros são abrangentes e possuem muitas singularidades que vão, para além de uma questão curricular. Dessa maneira, percebemos a incoerência dessa política educacional, que responsabiliza muitas vezes os educadores pelas falhas no processo de aprendizagem. Tal posicionamento, pelo que percebemos, parte do princípio de que basta a universalização e a padronização dos conteúdos para que o sistema educacional tenha êxito.

Assim, constatamos que o ensino de competências e habilidades, por si só, não contempla um pensamento que considere a compreensão, a (re)construção e a transformação da realidade que é abrangida pelo modelo ideológico de letramento de (Street, 1995; 2006). Que compreender a língua como forma de interação é entender o sujeito ativamente nas situações languageiras sem as quais a comunicação não existiria.

Aqui, por se relacionar com nosso objeto de estudo, destacaremos a quarta competência geral da BNCC do ensino fundamental, que em seu texto aponta para a

necessidade da utilização em sala de aula de diferentes linguagens, assim como uma perspectiva enunciativa – discursiva de ensino de língua materna, que busca relacionar a leitura, a escrita e a produção textual no uso significativo da linguagem em contexto das práticas sociais.

Logo, temos o entendimento de que a construção de um sentido se dá a partir do conhecimento de mundo do aluno, dos diferentes contextos de produção desse conhecimento, da capacidade de expressar sentimentos, desejos, informações, opiniões, valores, já que a linguagem faz a mediação do indivíduo sobre o objeto.

Da mesma forma, compreendemos que, para uma sociedade globalizada e tecnológica, a habilidade de comunicar-se é essencial para a formação pessoal e profissional ao permitir que os sujeitos de maneira eficaz se comuniquem, expressando ideias, pensamentos, conhecimento e compreensão de informações.

Na BNCC (2017, p. 9), temos a quarta competência geral – comunicação – que é definida como a habilidade de utilizar as diferentes linguagens para se expressar nos diferentes contextos e está intimamente ligada aos multiletramentos. De acordo com o quadro abaixo:

**Quadro 1 – Comunicação – Quarta competência geral da educação básica**

COMPETÊNCIA GERAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>COMUNICAÇÃO</b></li> </ul>	Utilizar <b>diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Fonte: BRASIL (2017)

De acordo com o documento, na parte do componente curricular de língua portuguesa, temos também, as competências específicas. De forma que, para que elas sejam desenvolvidas, é apresentado um conjunto de habilidades, que por sua vez, estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos).

No quadro abaixo, especificamos a competência específica relacionada aos multiletramentos:

## Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

10. Mobilizar práticas da cultura digital, **diferentes linguagens**, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BRASIL (2017)

Percebemos que, ao fazermos uma leitura criteriosa, identificamos mais uma vez uma grande quantidade de habilidades de língua portuguesa, dentre elas, 19 (Dezenove) que abrangem todo o ensino fundamental e 29 (Vinte nove) específicas para o 2º ano do Ensino Fundamental. Devido a essa quantidade, percebemos a inviabilidade de um trabalho pedagógico que se preocupe com uma aprendizagem de qualidade.

Parece-nos evidente que se trata de uma proposta de ensino conteudista, voltada apenas para o cumprimento do que já está posto no documento, sem espaço para o trabalho com a linguagem regional, que fica a critério das escolas ou do próprio professor, que precisa incluir em seus planejamentos, adequando-o às reais necessidades locais.

Outro ponto a ser mencionado é sobre o excerto do texto da competência específica 10 no quadro 3 acima. Que ao abordar os multiletramentos os relacionam exclusivamente a cultura digital, mídias e ferramentas digitais. De tal modo que, minimiza as possibilidades de abordagem das diferentes linguagens, que vão muito além de apenas tecnologias digitais.

Consideramos importante, nesse momento, discutirmos o conceito de leitura que perpassa a BNCC. Dessa forma, o Eixo Leitura afirma que:

“Leitura no contexto da BNCC é tomada em um **sentido mais amplo**, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BNCC, 2017, p. 72).

Como se atesta acima, o documento assume um posicionamento de leitura de sentido mais amplo. Não é mencionada a sua natureza mais complexa relacionada ao posicionamento crítico. Dito isto, ressaltamos que se trata de uma conceitualização vaga e simplista para um documento que direciona o desenvolvimento da fluência leitora para o ensino fundamental.

Ressaltamos, como fundamental, o currículo escolar abranger o desenvolvimento

de todas as capacidades básicas de leitura: decodificação, compreensão, apreciação e réplica do leitor, a fim de ampliar as possibilidades de pensar o ensino de leitura em sala de aula.

De acordo com Rojo, algumas das capacidades básicas na leitura são:

“Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para proporções maiores de textos que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura” (Rojo, 2020, p. 04).

Por fim, pontuamos que a BNCC não traz uma proposta curricular suficientemente estruturada que subsidie os professores de anos iniciais com relação à compreensão do processo multifacetado e complexo da leitura. Ainda, de acordo com o documento, a divisão em quatro campos de atuação possibilitará a interação com os diferentes tipos de textos que circulam dentro e fora da escola, contribuindo para a organização dos saberes que serão ensinados nas aulas de língua portuguesa (BNCC, 2017).

Assim, organizamos os quatro campos de atuação no quadro abaixo:

### Quadro 3 – Campos de atuação do eixo leitura

CAMPOS DE ATUAÇÃO DO EIXO LEITURA
<p><b>CAMPO DA VIDA COTIDIANA</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.</p>
<p><b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b> – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.</p>

Continua

### CAMPOS DE ATUAÇÃO DO EIXO LEITURA

**CAMPO DA VIDA PÚBLICA** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

**CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Fonte: BRASIL (2017)

Assim, destacamos como um grande desafio educacional para os professores a buscar desempenhar seu verdadeiro papel na formação humana integral de seus alunos, que precisa estar assentada na premissa de que todos precisam ter acesso ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade.

De forma que se faz necessário cada docente desenvolver práticas pedagógicas que caminhem para uma educação para além de uma perspectiva de adaptação dos sujeitos ao ordenamento estabelecido na sociedade, mas que seja uma ferramenta capaz de atribuir historicidade para a atividade humana, ou seja, que afete as intencionalidades sociais, formativas e culturais dos indivíduos.

Compreendemos que esta proposta formativa se estrutura na promoção de uma formação vinculada a conhecimentos voltados para a qualificação para o mercado, à potencialidade individual, e inclusive no gerenciamento das emoções com o intuito de moldar o comportamento. Um sistema que ignora ou despreza a grande desigualdade socioeconômica brasileira que continua se reproduzindo, a partir da crença no discurso hegemônico e meritocrático de que indivíduos das classes

burguesas e subalternas possuem as mesmas condições nos estudos para vencer na vida.

Por fim, destacamos que compreendemos a importância da leitura como uma atividade social, complexa, interativa, cognitiva e discursiva, que se relaciona com uma diversidade de capacidades, práticas de uso e reflexão da língua, ou seja, a leitura é uma prática social discursiva. Compreendemos também que as práticas pedagógicas nas aulas de língua materna das crianças, principalmente no 2º ano do fundamental, devem oferecer um ensino voltado para a construção de sentidos nas práticas sociais. Portanto, a linguagem demanda interpretação, aplicabilidade e sentido para que as crianças sejam capazes de manifestar seus pensamentos, suas aprendizagens e suas verdades numa perspectiva reflexiva.

### **3.2 Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-FC**

A Base Nacional Comum – Formação Continuada foi instituída, em 2020 – a mesma dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O documento normativo apresenta um agrupamento de recomendações, que, de acordo com o mesmo, tem a finalidade de apoiar as redes estaduais e municipais do Brasil na construção de suas formações continuadas, de maneira que sejam produzidas a partir do que é adequado àquele contexto, passando a fazer parte de seu cotidiano escolar.

Conforme dissemos anteriormente, a partir de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, é apresentado novamente um contexto político e econômico conservador, inclusive para a educação, sendo proposto uma consolidação e uma padronização curricular da educação básica.

Dessa forma, houve a necessidade por parte do governo neoliberal de uniformizar a formação de professores. Assim, as concepções curriculares da metade do século XX são retomadas pela necessidade de práticas profissionais centralizadas em situações de técnicas racionais que atendam o estabelecimento de objetivos bem definidos.

Assim, enfatizamos que esse contexto político conservador é baseado na influência de organismos internacionais nas políticas educacionais do nosso país. Esse interesse é baseado na defesa de um Estado mínimo para o setor social, regulador das relações sociais que foram rompendo o conjunto de políticas educacionais que vinham sendo

construídas no Brasil.

De forma que, de acordo com a BNC-FC, seu objetivo é que as formações continuadas docentes em todas as redes de ensino do Brasil possam construir uma visão nítida e compartilhada entre todos os profissionais que estejam inseridos nesse contexto e entendam para onde se pretende chegar com estas ações, ou seja, de como se organiza um trabalho docente de qualidade naquele cenário.

Nesse aspecto, compreendemos que os processos formativos permitem aos educadores adquirirem novos saberes, refletirem sobre sua prática pedagógica, aprofundar os conhecimentos e desenvolver a autonomia para enfrentar os desafios diversos que surgem na sala de aula. Neste contexto, ainda podemos citar o uso de referenciais profissionais pela BNC-FC, que representa uma visão compartilhada do trabalho docente compreendido como de qualidade. De acordo com o texto normativo, os referenciais estão descritos numa linguagem comum para os profissionais de uma rede, de forma que direciona um alinhamento estratégico entre:

- todas as ações de formação oferecidas pela rede, sejam elas promovidas por quaisquer instâncias (central, intermediária ou unidades escolares);
- acompanhamento e apoio à prática pedagógica;
- a colaboração profissional entre os pares;
- a autoavaliação e reflexão por parte dos docentes” (BRASIL, 2020, p. 11).

Este documento, também, afirma que as formações continuadas em todas as redes de ensino pelo Brasil “atendam às seguintes características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p. 25)”. Ou seja, são medidas tomadas para formar professores que atendam aos ideais neoliberais e aos anseios do mercado de trabalho.

Da mesma forma, enfatizamos que, para dar subsídios a esses processos formativos, foi construída uma matriz composta por 24 (Vinte e quatro) elementos relacionados ao desenvolvimento profissional, onde cada elemento possui 4 níveis de atuação. Esta matriz está apresentada no anexo da BNC-FC.

De acordo com essa matriz, a organização dos conteúdos da BNC-FC foi realizada para a implementação, de maneira efetiva, um modelo de formações continuadas para as redes de ensino estaduais e municipais em todo o Brasil. Estes tais referenciais profissionais têm como propósito, de acordo com o documento, de fornecer apoio teórico e metodológico na atuação dos professores.

Estas competências profissionais contempladas na BNC-Formação Continuada

possuem três dimensões fundamentais e interdependentes, com o objetivo de integrar e complementar a ação docente: o Conhecimento Profissional, a Prática Profissional e o Engajamento Profissional.

Observamos que, assim como na BNCC, a BNC-FC traz competências que devem ser desenvolvidas pelos professores nas formações docentes, caso contrário, não haverá qualidade em sua atuação nas práticas pedagógicas. Percebemos que, por essa lógica, os professores só estarão qualificados se desenvolverem as habilidades listadas no documento.

No quadro abaixo, apresentaremos a proposta desta matriz de desenvolvimento profissional trazida pela BNC-FC, que tem como objetivo contribuir com a implementação nas redes de ensino públicas brasileiras.

#### **Quadro 4 – Proposta de matriz de desenvolvimento profissional da BNC-FC**

<b>PROPOSTA DE MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA BNC-FC</b>
1 – Propor objetivos de aprendizagem desafiadores
2 – Planejar o ensino com base no currículo, nos conhecimentos prévios e nas experiências dos(as) estudantes.
3 – Planejar o ensino de forma coerente com os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento.
4 – Proporcionar experiências de aprendizagem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da(s) disciplina(s) ou área(s) de conhecimento em que atua
5 – Utilizar estratégias, recursos e materiais para tornar o currículo acessível aos(às) estudantes
6 – Utilizar estratégias e recursos para o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita dos(as) estudantes na(s) disciplina(s) ou área(s) do conhecimento em que atua
7 – Utilizar estratégias e recursos diversificados das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) <sup>2</sup>
8 – Organizar a gestão do tempo da aula para favorecer o processo de aprendizagem dos(as) estudantes

Continua

**PROPOSTA DE MATRIZ DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA BNC-FC**

9 – Organizar espaços físicos e criar ambientes diversificados que contribuam para a aprendizagem
10 – Organizar agrupamentos que favoreçam a aprendizagem e o compartilhamento de saberes
11 – Implementar normas de convivência
12 – Dialogar com os(as) estudantes, criando um ambiente favorável para a aprendizagem
13 – Utilizar estratégias e instrumentos de avaliação diversificados
14 – Oferecer devolutivas aos(às) estudantes que os auxiliem a avançar em suas aprendizagens
15 – Monitorar o processo de aprendizagem dos(as) estudantes
16 – Analisar dados das avaliações internas e externas para replanejamento das práticas pedagógicas
17 – Revisar sua prática pedagógica a partir da análise do processo de aprendizagem dos(as) estudantes
18 - Engajar-se em ações voltadas para o seu desenvolvimento profissional
19 – Engajar-se com o trabalho coletivo para criar e manter comunidades de aprendizagem
20 – Participar da comunidade escolar, colaborando para a melhoria da escola como um todo
21 – Interagir com as famílias, visando a melhoria da aprendizagem
22 – Identificar situações de risco, violência e vulnerabilidade social dos(as) estudantes, colaborando com as redes de proteção social
23 – Interagir com a comunidade escolar e outros atores externos, visando o bem-estar e a melhoria das condições de aprendizagem dos(as) estudantes

Fonte: BRASIL (2021)

A BNC-Formação Continuada foi aprovada para ser um instrumento de normatização para estados e municípios adequarem suas formações docentes, a fim de assegurar que a BNCC seja implementada na sua integridade.

Cabe aos docentes o papel de executor das políticas educacionais, enquanto o

Estado e as instituições internacionais são os reguladores. Neste modelo de matriz de desenvolvimento profissional, organizado por este documento, contém quatro níveis de crescimento da atuação profissional docente, dispostos a seguir, da seguinte maneira:

**Quadro 5 – Níveis de atuação profissional docente**

NÍVEIS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	
<b>NÍVEL 1</b>	<p>Atuação Elementar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Adota</b> uma prática pedagógica padrão em qualquer situação.</li> <li>2) <b>Desenvolve</b> sua prática com foco exclusivo na classe como um todo.</li> <li>3) <b>Atua</b> somente a partir de referências, recursos e materiais que lhe são fornecidos.</li> <li>4) <b>Toma</b> as decisões sobre a aprendizagem dos estudantes sem o seu envolvimento.</li> <li>5) <b>Participa</b> de momentos coletivos somente quando convocado.</li> </ol>
<b>NÍVEL 2</b>	<p>Atuação Exploratória:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Experimenta</b> alternativas para adequar sua prática pedagógica a situações específicas.</li> <li>2) <b>Varia</b> suas práticas, considerando algumas diferenças entre os estudantes.</li> <li>3) <b>Explora</b> o uso de referências, recursos e materiais complementares.</li> <li>4) <b>Oferece</b> algumas oportunidades para que os estudantes participem em decisões sobre sua aprendizagem.</li> <li>5) <b>Busca</b> oportunidades adicionais de colaboração com famílias e equipe escolar.</li> </ol>
<b>NÍVEL 3</b>	<p>Atuação Efetiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Adequa</b> sua prática pedagógica a situações específicas.</li> <li>2) <b>Utiliza</b> diferentes práticas de forma contextualizada para alcançar todos os estudantes.</li> <li>3) <b>Utiliza</b> referências, recursos e materiais variados e apropriados.</li> <li>4) <b>Envolve</b> todos os estudantes em decisões sobre sua aprendizagem.</li> <li>5) <b>Colabora</b> regularmente com famílias e equipe escolar, com foco no desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes.</li> </ol>

Continua

NÍVEIS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	
<b>NÍVEL 4</b>	<p>Atuação Integradora:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>Articula</b> um amplo conjunto de práticas pedagógicas para novos contextos, compartilhando-as e atuando como referência para outros profissionais.</li> <li>2) <b>Articula</b> diferentes práticas para garantir a equidade na aprendizagem dos estudantes.</li> <li>3) <b>Integra</b> um amplo repertório de referências, recursos e materiais em sua prática, compartilhando com seus pares.</li> <li>4) <b>Engaja</b> os estudantes na autorregulação da sua aprendizagem, ampliando seu grau de autonomia.</li> <li>5) <b>Propõe</b> e organiza oportunidades de colaboração com famílias e equipe escolar, com foco no desenvolvimento e aprendizagem equitativa dos estudantes.</li> </ol>

Fonte: BRASIL (2021)

Delineamos, pois, no quadro 6, os níveis de atuação profissional que estão representados por um crescimento gradual, de acordo com a BNC-FC, da complexidade e partem do pensamento de que todos os docentes em exercício são profissionais que estão em determinado estágio de um continuum do seu desenvolvimento.

Ademais, estes níveis de atuação profissional foram organizados, de maneira que incorporam nos níveis complexos as práticas previstas nos níveis anteriores, estabelecendo, com isso, norteadores para as aprendizagens nas mais variadas complexidades. Assim, apresentaremos o desenvolvimento de competências linguísticas elencadas pelo elemento 6, no quadro abaixo:

#### **Quadro 6 – Elemento 6 das competências profissionais docentes**

<b>ELEMENTO 6: UTILIZAR ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA, ORAL E ESCRITA DOS ESTUDANTES NA DISCIPLINA E ÁREA DE CONHECIMENTO QUE ATUA</b>	
<b>NÍVEL 1: Atuação Elementar</b>	– Utiliza estratégias e recursos para o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita presentes nos materiais didáticos, de forma padronizada.

Continua

**ELEMENTO 6: UTILIZAR ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE LEITORA, ORAL E ESCRITA DOS ESTUDANTES NA DISCIPLINA E ÁREA DE CONHECIMENTO QUE ATUA**

<b>NÍVEL 2: Atuação Exploratória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explora algumas estratégias e recursos, para além dos materiais didáticos, relacionadas às práticas sociais, que envolvem o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita dos(as) estudantes, de forma contextualizada.</li> </ul>
<b>NÍVEL 3: Atuação Efetiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utiliza diferentes estratégias, recursos e materiais visando o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita de todos(as) os(as) estudantes, a partir de diferentes situações de uso das linguagens, em diversas esferas da vida social.</li> </ul>
<b>NÍVEL 4: Atuação Integradora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cria e integra diferentes situações de ensino, envolvendo o desenvolvimento da capacidade oral, leitora e escrita, a partir de <b>múltiplas linguagens</b> e de relações entre diferentes áreas de conhecimento, para garantir a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes.</li> <li>– Compartilha as estratégias, recursos e situações de aprendizagem com seus pares.</li> </ul>

Fonte: BRASIL (2021)

Ainda, de acordo com o texto do documento, as competências profissionais docentes são essenciais para a promoção de habilidades tidas como complexas para os estudantes. De modo que, retira do professor a autonomia e a capacidade de decisão de suas práticas pedagógicas.

Observamos por fim que a agenda que nos é apresentada como formação continuada de professores segue uma lógica capitalista, que uniformiza e orienta para resultados, deixando pouco espaço para uma formação docente, que leve em consideração a complexidade do ensino, a diversidade dos contextos escolares e a pluralidade social dos alunos.

Ademais, é necessário um direcionamento claro para que os professores se desenvolvam profissionalmente ao longo de suas trajetórias. Uma formação continuada que contextualize as práticas docentes, capacitando os educadores a se adaptarem às demandas em constante mudança do contexto educacional.

Portanto, entendemos que o papel principal dos professores é de construção de conhecimento, de forma que colabore para a transformação da realidade, com condições justas, e por uma educação de qualidade que adentrem no que é espaço de criação de pensamento científico e crítico.

### **3.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará**

No Ceará, o PAIC (2004) como política educacional encontrou como terreno fértil para o seu sucesso, entre os aspectos, a colaboração do Estado e municípios, de instituições governamentais e internacionais, o apoio da sociedade civil organizada, apoio financeiro e fiscal, cooperação técnico-pedagógica e bonificação. Sobre isso, esclarecemos que os questionamentos sobre o analfabetismo no nosso Estado aconteceram após muitas discussões sobre os baixos resultados apresentados pelo estado no Ideb em 2001. Assim, a principal meta é garantir a proficiência em leitura e escrita de crianças até o 2º ano com idade de até 7 anos. Isso será garantido através da cooperação mútua entre todos os municípios e de métodos padronizados que atendam as demandas previstas no PAIC.

Em 2019, a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) com base na BNCC se concretizou. Cumpre salientar que, de acordo com o documento, houve a preocupação pelo favorecimento de uma compreensão mais focada na identidade cearense, assim como o conhecimento da história e da cultura do nosso Estado.

Nesse sentido, está explícito na introdução que é objetivo do DCRC “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 18). Vale destacar que, desse modo, o documento está alinhado com práticas pedagógicas para a alfabetização na idade certa, porém, através das competências e habilidades listadas como essenciais.

Contudo, enfatizamos que as formações continuadas devem focar no trabalho dos professores e na articulação com as práticas pedagógicas que entrelacem teoria e prática. Nóvoa (1992) destaca que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que

forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Dessa forma, entendemos que a formação em contexto deve ser realizada em ambiente escolar com a participação do coordenador pedagógico, que neste momento assume a função de formador, que colabora com os docentes na reflexão da própria prática, propiciando uma ressignificação da sua atuação em sala de aula.

De acordo com o texto do documento estadual, as competências gerais da BNCC estão presentes transversalmente no decorrer de toda a educação básica nos componentes curriculares do DCRC, portanto, devem ser mobilizadas pelos professores na construção do conhecimento, assim como no desenvolvimento e na ampliação do vocabulário e das capacidades de comunicação. Sobre isso, vejamos que “estas competências gerais se integram à ação de cada componente curricular para articular a construção de conhecimentos, com o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores” (DCRC, 2019, p. 51).

Contudo, nossa compreensão sobre a linguagem e a comunicação são mais abrangentes, já que estão intrinsecamente relacionadas e referem-se à capacidade do indivíduo de se expressar, de interagir socialmente, adquirir conhecimento, preservar a cultura e resolver conflitos, assim como, compreender e produzir textos para situações específicas e concretas que produzam sentido, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa.

O DCRC nos traz a mesma competência geral – comunicação – da BNCC, porém, devido ao pouco esclarecimento do documento federal, aqui, para minimizar essa falta, foram incluídas dimensões e subdimensões, para um melhor detalhamento de como deve ser desenvolvida a comunicação nas aulas de língua portuguesa, conforme especificado no quadro abaixo:

**Quadro 7 – Detalhamento da dimensão e subdimensões da competência 4 – comunicação**

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

DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES
COMUNICAÇÃO	<b>Escuta</b> (Compreensão e processamento do que é dito por outras pessoas com atenção, interesse, abertura, ponderação e respeito).

Continua

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

<b>COMUNICAÇÃO</b>	<p><b>Expressão</b> (Expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza. Compartilhamento de informações e experiências com diferentes interlocutores. Domínio de aspectos retóricos da comunicação verbal com garantia de compreensão do receptor).</p>
	<p><b>Discussão</b> (Expressão de ideias originais com clareza, conectando-as com as ideias de seus interlocutores e promovendo o entendimento mútuo. Utilização de perguntas/resumos e análise de argumentos e evidências para preservar o foco do debate).</p>
	<p><b>Multiletramento</b> (Comunicação por meio de plataformas multimídias analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada).</p>

Fonte: CEARÁ (2019)

O Documento Curricular Referencial do Ceará enfatiza que a comunicação deve ser utilizada como veículo para expressar conhecimentos, ideias, sentimentos, na produção de sentido, de forma a gerar uma colaboração na formação de um cidadão na sua integralidade.

De acordo com este ponto de vista, a comunicação precisa ser desenvolvida, de forma que o sujeito seja capaz de construir relações interpessoais éticas, afetivas, solidárias,

capazes de escutar o outro, mais humanas e comprometidas socialmente (DCRC, 2019).

Contudo, percebemos que todas essas habilidades desenvolvidas são direcionadas para suprir as demandas de um mundo globalizado, onde é necessária uma capacidade comunicativa abrangente para lidar com as especificidades de uma sociedade produtivista.

Ressaltamos que uma diferenciação é a inclusão de uma pequena citação sobre os multiletramentos, como podemos observar no quadro 8 acima. Esta pequena menção é posta como subdimensão da competência comunicação no DCRC, porém passa praticamente despercebida pelo leitor desatento, não contribuindo teoricamente em nada como subsídio ao professor em planejamento ou formação docente.

Isso implica reconhecer que existe uma real necessidade de reflexões sobre práticas pedagógicas multiletradas, fundamentadas na competência comunicativa, que tenham como propósito a promoção do pensamento crítico do sujeito em desenvolvimento.

Compreendemos também que, atualmente, novos saberes surgiram com a cibercultura, exigindo constantemente outros tipos de (multi)letramentos, que demandam o uso de diferentes linguagens, que possuam uma multiplicidade de significados, que abrangem contextos sociais diversos. Segundo Rojo, o termo (multi)letramentos remete à “multiplicidade cultural das populações e à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (Rojo, 2012, p. 13).

Nesse cenário de cibercultura, podemos destacar que ocorreram mudanças significativas nas práticas de (multi)letramentos, devido às práticas sociais diversas que, a cada dia, demandam um acesso maior às tecnologias digitais. Dessa forma, nos parece óbvio que TDCIs ampliam e alteram os modos de comunicação e de circulação das informações no cotidiano das interações sociais.

Ademais, entendemos que essa ampliação contínua dos modos de informação e de comunicação se tornou importante para os estudos dos multiletramentos.

De acordo com Rojo, quatro mudanças ganham destaque:

“a) intensificação dos meios de comunicação digitais que implicaram mudanças nos modos de produção e circulação de mensagens; b) diminuição das distâncias espaciais que favoreceu a rapidez da informação, o desenraizamento das populações e a desconstrução de identidades; c) a diminuição das distâncias temporais que permitiu a velocidade da circulação da informação e produtos culturais; d) a diversificação das modalidades de linguagens multi e hipermodais e multissemióticas para além dos ambientes ou suportes digitais” (Rojo, 2009, p. 105).

De igual modo, percebemos que essas mudanças impulsionam modos diversos de acesso a outras culturas e diferentes linguagens. Além disso, essas interações com o digital se dão em diversos suportes, com mobilidade e sem definição temporal. Enfatizamos, portanto,

que tudo isso acarreta um hibridismo das linguagens, gêneros hipermodais, assim como as multissemoses para além do digital.

Destacaremos, nesse momento, algumas ampliações propostas, a fim de moldar, de acordo o DCRC, às características e peculiaridades do Ceará e o respeito ao trabalho desenvolvido no decorrer dos últimos anos. “Por esta razão, dentro das especificidades dos componentes curriculares, sempre precisamos apresentar nossa cultura, nossos costumes, nosso jeito de ser” (DCRC, 2019, p. 170).

A primeira ampliação que percebemos, no DCRC, em relação à BNCC, é em relação à primeira habilidade proposta para o ensino fundamental (CEEF01LP01) “Identificar as múltiplas linguagens que fazem parte do cotidiano da criança”, enquanto que no documento do MEC é (EF01LP01) “Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página”.

De tal forma, que essa inclusão está respaldada no que diz Freire, na afirmação de que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982a, p. 9).

De forma que, “Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página”, sendo que essa está como segunda habilidade no documento estadual (EF01LP02).

Importa dizer que essa habilidade acrescentada se dá pelo fato dos especialistas que construíram o documento compreenderem que a criança, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, precisa ler o mundo em sua volta, assim como o contexto em que acontece, a fim de conseguir estabelecer relações entre a realidade e a linguagem.

Paulo Freire (1989), na *Pedagogia do Oprimido*, reflete sobre a importância da leitura de mundo pelas crianças antes mesmo do processo de alfabetização propriamente dito:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Dessa forma, percebemos que o Ceará concorda com o autor sobre a questão de ser imprescindível iniciar o processo de alfabetização com a leitura de mundo, integrando o histórico e social no exercício da oralidade, para que, em seguida, apenas escrevam o que já aprenderam, ou seja, a aprendizagem da escrita e da leitura.

Outra diferença que apontamos é quanto ao modelo do quadro da BNCC:

Componente curricular, Práticas de linguagem, Objetos de conhecimento, Habilidades, enquanto que, no DCRC, foram acrescentados: Objetos de conhecimento específicos e competências específicas. Além disso, foram incluídas a relação intracomponente e a relação intercomponente. De forma que, “Em uma coluna, podemos estabelecer relações entre os componentes curriculares (as disciplinas) e na outra podemos estabelecer relações dentro do próprio componente curricular (disciplina)” (DCRC, 2019, p. 170).

A seguir, construímos os dois quadros do componente curricular de língua portuguesa com a finalidade de comparação entre os mesmos.

**Quadro 8 – Quadro da BNCC do componente curricular de língua portuguesa do 2º ano.**

<b>COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO NA BNCC</b>	
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>	As práticas de linguagens estão organizadas em quatro eixo que agrupam as habilidades: 1 – Leitura/escuta (Compartilhada e autônoma); 2 – Escrita (Compartilhada e autônoma); 3 – Análise linguística/ semiótica (Alfabetização); 4 – Oralidade.
<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	1 – Campo da vida cotidiana 2 – Campo da vida pública 3 – Campo das práticas de estudo e pesquisa 4 – Campo artístico – literário
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	São os assuntos, conteúdos, conceitos e processos abordados ao longo do componente curricular para o desenvolvimento das habilidades.
<b>HABILIDADES</b>	São práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

Fonte: BRASIL (2017)

**Quadro 9 – Componente curricular de língua portuguesa do 2º ano na DCRC**

<b>COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO NA DCRC</b>	
<b>PRÁTICAS DE LINGUAGENS</b>	As práticas de linguagens estão organizadas em quatro eixo que agrupam as habilidades: 1 – Leitura/escuta (Compartilhada e autônoma); 2 – Escrita (Compartilhada e autônoma); 3 – Análise linguística/ semiótica (Alfabetização); 4 – Oralidade.
<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>	São os assuntos, conteúdos, conceitos e processos abordados ao longo do componente curricular para o desenvolvimento dos saberes de maneira ampla.
<b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>	São os assuntos, conteúdos, conceitos e processos abordados ao longo do componente curricular para o desenvolvimento dos saberes de maneira específica.
<b>HABILIDADES</b>	São práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.
<b>RELAÇÃO DENTRO DO PRÓPRIO COMPONENTE</b>	Quando se relaciona duas ou mais habilidades do componente curricular de língua portuguesa para o mesmo objeto de conhecimento.
<b>RELAÇÃO ENTRE COMPONENTES</b>	Quando se relaciona uma habilidade de um objeto de conhecimento de língua portuguesa com uma ou mais habilidades de objetos de conhecimento de outros componentes curriculares.
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	São necessárias para a inserção dos estudantes nas práticas sociais de linguagem dentro e fora da escola, assegurando o pleno exercício da cidadania.

Fonte: CEARÁ (2019)

Essas ampliações do DCRC, com relação ao seu quadro, trazem: os objetos específicos e as competências específicas com o propósito de detalhamento do que se espera na construção da identidade cearense. Percebemos que esse olhar tem como propósito moldar o DCRC utilizando as características do Ceará, apresentando nossa cultura, nossos costumes e as peculiaridades do nosso povo.

Discutiremos, por fim, mais uma ampliação, desta vez é em relação à introdução do gênero textual oral, que, de acordo com o documento, ressalta que é o “gênero textual produzido em contextos midiáticos e multissemióticos” (DCRC, 2019, p. 177). Percebemos que os elaboradores do DCRC, mais uma vez, tentam mitigar as lacunas relacionadas aos (multi)letramentos. Compreendemos, portanto, que a relação entre os multiletramentos e o gênero textual oral está na multimodalidade, ou seja, o texto não está mais limitado ao impresso. Aqui, cabe que pontuemos nosso entendimento sobre o ambiente escolar ser um importante espaço na socialização das crianças e fundamental na construção de nossa identidade social. De forma que, vivências plurais, conseguidas nesse ambiente educacional, contribuem, constantemente, para a reflexão de quem somos e de quem seremos, além de qual sociedade queremos construir.

Pontuamos, mais uma vez, que, de acordo com o DCRC, esse detalhamento está alinhado com a determinação pedagógica do nosso Estado com a alfabetização na idade certa de crianças da rede pública até o 2º ano do ensino fundamental, que é uma política educacional atuante até os dias de hoje. Compreendemos, contudo, que o ciclo de alfabetização precisa garantir que a criança se insira na cultura escolar, amplie seu universo cultural, bem como a aprendizagem da leitura e da escrita e conhecimentos referentes às diferentes áreas do conhecimento.

O PAIC, de acordo com o governo do Ceará, é uma política educacional que visa garantir oportunidades para que as crianças se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética, de modo a articular o desenvolvimento com outras habilidades, seja de leitura ou escrita, no envolvimento com práticas de linguagem diversificadas. É importante enfatizarmos que esse momento da alfabetização é fundamental e precisa estar articulado num contexto de letramento nessa etapa inicial da aprendizagem, onde eventos variados de linguagem possibilitam uma expansão gradual das habilidades de leitura e escrita enquanto práticas sociais.

Observamos também que essa política educacional tem como estratégia para alcançar seu objetivo a centralização no monitoramento da aprendizagem da leitura e da escrita através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE),

que é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades relacionadas à alfabetização das crianças até o 2º ano. Por fim, concluímos que o DCRC, de uma maneira geral, está adequado à proposta curricular da BNCC, embora em alguns momentos tente preencher algumas lacunas, que são impossíveis de se ignorar num documento que se propõe a nortear os professores de língua portuguesa.

### 3.4 Os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante (PNAIC), implementado em 2012 pelo Governo Federal, é um compromisso firmado ao nível estadual e municipal com o objetivo de que as crianças aprendam habilidades básicas de escrita e leitura com até oito anos no 3º ano do ensino fundamental dos anos iniciais. Esse programa educacional tinha como objetivos oferecer formação continuada de professores alfabetizadores; reduzir a distorção idade-série; construir orientações curriculares para alfabetização nos três primeiros anos iniciais e elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O PNAIC tinha como ciclo de alfabetização os três primeiros anos do ensino fundamental, de forma que era responsável por promover a apropriação da escrita e leitura, de trabalhar a compreensão dos diferentes gêneros textuais, além de introduzir a criança na cultura escolar.

Ao final dessa etapa, de acordo com o PNAIC, o aluno deveria dominar o sistema de escrita alfabética e ser capaz de ler e escrever com fluência, ou seja, compreende a alfabetização na perspectiva do letramento e se apoia em quatro eixos de atuação. Conforme descrito abaixo, temos os eixos de atuação:

#### Quadro 10 – Eixos de atuação do PNAIC

EIXOS DE ATUAÇÃO DO PNAIC
1 – Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2 – Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3 – Avaliações sistemáticas;
4 – Gestão, controle social e mobilização.

Fonte: BRASIL (2012)

De acordo com o PNAIC, os cadernos foram destinados à formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Enfatizamos também que o foco era a alfabetização e a sistematização das relações entre letras ou grupos de letras e a sua correspondência sonora, ou seja, os fonemas. Assim, constatamos que, embora as concepções do PNAIC fossem o letramento, ainda traziam muitos traços do método fônico.

Conforme o caderno de orientações do PNAIC, o professor alfabetizador deve:

“1 – Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político Pedagógico da escola; 2 – Participar das reuniões de discussões sobre as avaliações da escola e dos estudantes; 3 – Participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola; 4 – Planejar as aulas; 5 – Selecionar e produzir recursos didáticos; 6 – Ministras as aulas; 7 – Avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações; 8 – Planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012. p. 12)”.

Nessa perspectiva, observamos que os Cadernos do PNAIC contêm sugestões metodológicas, assim como reflexões sobre práticas pedagógicas e discussões acerca de experiências e vivências de sala de aula, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores em formação.

Aqui, pois, falaremos apenas sobre o Ano 2 que é formado por oito unidades relativas ao 2º ano do ensino fundamental, com temas específicos que serão elencados no quadro abaixo:

**Quadro 11 – Cadernos PNAIC para formação de professores alfabetizadores do 2º ano.**

CADERNO PNAIC – ANO 2
UNIDADE 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
UNIDADE 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
UNIDADE 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
UNIDADE 4 – Vamos brincar com nossas histórias
UNIDADE 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula

Continua

CADERNO PNAIC – ANO 2
UNIDADE 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
UNIDADE 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
UNIDADE 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças

Fonte: MEC (2012)

Esclarecemos que, dentre os oito Cadernos do PNAIC, a formação de professores de língua portuguesa do 2º ano da rede pública de Fortaleza em 2023 utilizou apenas três unidades, a saber:

- a) unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;
- b) unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização;
- c) unidade 8: Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.

Na unidade 5: O trabalho com gêneros textuais, de acordo com o caderno, em sala de aula, precisa ser direcionado para a prática pedagógica com os diferentes gêneros textuais, além de promover a reflexão com as crianças sobre as formas composicionais, recursos estilísticos e finalidades que sejam característicos dos gêneros trabalhados.

Compreendemos, portanto, que os conteúdos propostos neste caderno são voltados para o ensino de leitura e escrita com diferentes gêneros em sala de aula na perspectiva de desenvolver um conhecimento de mundo mais amplo. Visto que conferir sentidos tem relação com a articulação entre leitor-texto e, para que isto aconteça, o leitor precisa interagir com o texto por intermédio da ativação e da exposição de conhecimentos prévios. Aqui, elencaremos os objetivos desta unidade, que são:

- “1 – Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; 2 – Analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita; 3 – Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação

e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados”(BRASIL, 2012, p. 5).

Constatamos, dessa forma, que o tema central desta unidade é a relação entre os tipos textuais e os gêneros, com a finalidade de trabalhar leitura e produção textual na sala de aula. Dessa forma, percebemos que a definição entre os dois se fez necessária. Portanto, trazemos, de acordo com o caderno 5:

“Referimo-nos a tipos textuais para tratarmos de seqüências teoricamente definidas pela natureza linguística da sua composição: narração, exposição, argumentação, descrição, injunção. Não são textos com funções sociais definidas. São categorias teóricas determinadas pela organização dos elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas presentes nos conteúdos a serem falados ou escritos, distinguindo-se capacidades de linguagem requeridas para a produção de diferentes gêneros textuais” (BRASIL, 2012, p. 07)

Finalmente, de acordo com o caderno 5, a proposta é fornecer elementos que permitam que o professor crie práticas de ensino que favoreçam o processo de alfabetizar letrando. Ademais, observamos que, como exemplo, uma discussão teórica sobre gênero textual é uma experiência exitosa em turma de 2º ano na cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE.

Na unidade 7: De acordo com a sugestão apresentada, temos a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização como discussão sobre o tratamento dado à diversidade dos conhecimentos dos alunos no processo de alfabetização. Assim como a importância da realização de diagnósticos durante todo o ano letivo, como forma de acompanhar a aprendizagem das crianças.

Os conteúdos explorados nesse caderno são relatos de atividades que envolvam jogos, livros didáticos ou obras complementares. Conforme o que está dito na unidade 7, os objetivos são:

“1 – Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos; 2 – Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização; 3 – Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; 4 – Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos; 5 – Analisar e planejar projetos didáticos e seqüências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita; 6 – Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto; 7 – conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados” (BRASIL, 2012, p. 5).

Assim, o tema central desta unidade é sobre o desenvolvimento de um trabalho

pedagógico diversificado, onde se leva em conta que as turmas são heterogêneas, no que diz respeito à apropriação da escrita alfabética. Dessa forma, de acordo com o caderno, é necessário variar a organização dos alunos em sala, a fim de organizar atividades coletivas, em grupos ou pares. Conforme a explicação do caderno 7 que diz:

“Esses agrupamentos propiciam a criação de espaços de problematização e discussão pertinentes e adequadas à aprendizagem visada, sobretudo quando se reflete sobre a própria utilização da heterogeneidade em prol da ampliação das trocas de conhecimentos entre os alunos” (BRASIL, 2012, p. 18).

Por fim, esta unidade oferece sugestões de organização de turmas que podem ser em duplas, grupos ou coletivos com a finalidade de garantir espaços de aprendizagem dos alunos que possuem dificuldades e necessitam de intervenções específicas para a aprendizagem da escrita e alfabetização. Nesse documento, também é explorada uma experiência exitosa sobre Sistema de Escrita Alfabética numa turma de 2º ano em Recife/PE.

Na unidade 8: Foram propostas, nesse documento, reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, assim como a progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.

Enfatiza, também, a necessidade de um trabalho contínuo e diversificado cuja finalidade é ensinar tudo a todos. Como abordagem teórico-metodológica, essa coleção nos traz o construtivismo e os estudos da Psicogênese da língua escrita.

Os conteúdos desse caderno, portanto, são registros das experiências em sala de aula, assim como de práticas e saberes docentes, como forma de organização e formação. Como objetivos dessa unidade, temos:

“1 – Planejar o ensino na alfabetização; 2 – compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; 3 – construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 5).

Portanto, consideramos como tema central dessa unidade a necessidade de criação nas escolas de um contexto alfabetizador durante os três anos do ciclo de alfabetização, de forma que contribua com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, por intermédio da interação entre diferentes textos escritos em atividades de produção e leitura que sejam significativas.

Sobre o compromisso sugerido aos professores na unidade 8, temos:

“Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos” (BRASIL, 2012, p. 09).

Resumidamente, o material apresentado contempla depoimentos de docentes e de

suas experiências em turmas de 2º ano, além de intervenções no processo de alfabetização em turmas com aprendizagens heterogêneas. Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas no processo de alfabetização são constituídas por um grupo de ações que envolvem procedimentos que podem ser rotineiros ou inovadores, ou seja, o saber fazer dos professores.

Concluimos também que os materiais do curso de formação do PNAIC, de maneira geral, possuem recomendações que abrangem a organização da sala de aula, a relação entre os indivíduos do processo de alfabetização, abordam sobre variadas possibilidades de procedimentos, materiais de apoio e metodologias.

Que as atividades propostas nos cadernos têm características contextualizadas, dinâmicas e interdisciplinares, onde acentuam os conhecimentos didáticos, psicológicos e pedagógicos que são necessários ao docente na realização de seu trabalho de alfabetizar.

Em suma, o objetivo do curso do 2º ano foi traçado ao longo de todos os textos, visando a garantia dos direitos de aprendizagem e, para isso, o ensino deve ser reflexivo, diversificado e prazeroso. De forma que as situações didáticas precisam ser organizadas e pedagogicamente orientadas.

Lembramos que os processos de avaliação precisam ser permanentes e com planejamento que atenda à diversidade de dificuldades das crianças. Portanto, é fundamental que a escola seja democrática, onde as aprendizagens sejam efetivas e as avaliações favoreçam novas aprendizagens e estimulem o envolvimento das crianças.

Podemos considerar ainda que o professor assume um papel importante ao compreender as necessidades e dificuldades dos alunos e as possibilidades ativas de participação e protagonismo dos próprios processos educacionais.

Nessa direção, fica evidente que os processos de alfabetização e de formação docente necessitam considerar e discutir práticas pedagógicas, buscando identificar e problematizar as teorias que as apoiam, seja de maneira explícita ou implícita, a fim de ajudar os professores a refletir, com autonomia, o trabalho pedagógico.

### **3.5 Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor**

A versão final do Documento Curricular Referencial de Fortaleza, doravante (DCRFor), foi publicada no segundo semestre de 2024. Nesse período, foi divulgada na Reunião Global de Educação — Global Education Meeting (GEM) - 2024, em inglês, a Declaração de Fortaleza pelo Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). De acordo com este documento, para

Fortaleza alcançar as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, se faz necessário aumentar os investimentos na educação.

Enfatizamos que o cenário da Reunião Global de Educação 2024 que aconteceu em Fortaleza está alinhada com o foco da presidência brasileira do G20 no atual governo Lula, colocando em evidência, questões como equidade e inclusão. De forma a promover um diálogo intersetorial, multilateral e multissetorial, no qual se reconhece a educação como força motriz do desenvolvimento sustentável e equalizador social.

De acordo com o Documento Curricular Referencial de Fortaleza sua concepção se deu “como um documento norteador de renovação curricular, a partir dos quais estados e municípios devem elaborar e/ou atualizar seus currículos, com identidade própria, respeitando as particularidades locais, assim como as necessidades de sua população” (FORTALEZA, 2024, p. 12).

No próprio documento, como podemos ver na citação, há uma referência a uma renovação curricular, ficando claro que são moldadas as competências e habilidades da BNCC e do DCRC.

#### O objetivo de acordo com o documento

“é colocar à disposição dos professores, dos gestores e dos discentes da rede municipal de Fortaleza (CE) um instrumento que oriente, de forma clara e objetiva, o planejamento curricular das escolas, expresso em sua proposta pedagógica, direcionando o trabalho pedagógico para garantir as aprendizagens previstas de forma inclusiva, equitativa e integrada” (FORTALEZA, 2024, p. 12).

Podemos destacar que, de acordo com este documento municipal, o mesmo contém pilares, como forma de fortalecer as práticas em sala de aula, e assim ser alcançado os objetivos de educar a todos. Abaixo indicaremos os três pilares do DCRFor:

#### Quadro 12 – Pilares do Documento Curricular Referencial de Fortaleza

PILARES DO DCRFor	
<b>INCLUIR</b>	<p>Incluir significa abranger, introduzir, integrar, inserir e compreender. Estamos, portanto, concebendo que o currículo envolve, enquanto diretriz educativa, a integração de outros olhares e possibilidades: social, cultural, étnico-racial, de gênero, educacional, tecnológica/digital, política e, também, de oportunidades para o mundo do trabalho.</p> <p>Princípios: -Redução das desigualdades de aprendizagens -Igualdade de oportunidades educativas com equidade</p>

Continua

PILARES DO DCRCFor	
<b>EDUCAR</b>	<p>Educar é dar sentido e formular significados ao que se faz e ao que se vive, é direcionar e ampliar o olhar para novos horizontes, estimular a percepção do mundo - ampliando sua compreensão, é oportunizar espaços mais justos, inclusivos e integradores de aprendizagens.</p> <p>Princípios: -Participação e gestão democrática</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Direito de aprender e flexibilidade curricular</li> <li>-Centralidade do currículo e protagonismo discente</li> <li>-Currículo integrado e formação integral com qualidade</li> <li>-Articulação, formação, currículo e avaliação</li> </ul>
<b>TRANSFORMAR</b>	<p>Transformar é uma ação necessária para o ato de aprender, é modificar formas simplificadas de pensamento para outras mais estruturadas e complexas.</p> <p>Princípios: -Promoção da qualidade socialmente referenciada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação para a cidadania global</li> <li>-Inovação pedagógica</li> </ul>

Fonte: (FORTALEZA, 2024)

Esclarecemos que o DCRCFor assume a postura de um currículo voltado para a pedagogia das competências. De acordo com o volume 1

“O currículo por competências é o meio pelo qual a pedagogia das competências se institucionaliza na escola, com o objetivo de promover o encontro entre formação e ampliação de oportunidades para o **mundo do trabalho**” (FORTALEZA, 2024, p. 52).

Ainda de acordo com o mesmo volume temos

Neste documento, **assumimos** a concepção apresentada pela BNCC, onde as habilidades dizem respeito a algo mais prático, ao **saber-fazer** algo. As habilidades são conhecimentos práticos que funcionam como etapas para o desenvolvimento de competências” (FORTALEZA, 2024, p. 52).

Observamos que o documento apresenta a concepção do saber-fazer, ou seja, a aplicação prática do conhecimento teórico. Dessa forma, enfatizamos que essa concepção esteja mais interessada em formar pessoas para a produção que sejam capacitadas para assumirem oportunidades no mercado de trabalho do que para serem autônomas ou

questionadores. A pedagogia das competências é uma abordagem voltada para as características da sociedade atual, de sua instabilidade e transformações constantes. Portanto, essa política educacional se propõe a auxiliar na criação de ações que superem essas situações, ao promover um ensino flexível que valorize as habilidades e capacidades de adaptação dos indivíduos e suas constantes mudanças. Ou seja, percebemos que um currículo voltado para as competências e habilidades demanda um trabalho docente voltado para determinados conhecimentos, que serão solicitados do sujeito de acordo com o contexto e situação na qual se encontra. Assim, percebemos que uma pessoa é considerada competente quando consegue resolver as situações de forma eficiente e adequada.

Compreendemos, portanto, que se torna evidente que um ensino a partir de competências concentra-se em utilizar o conhecimento adquirido como um meio, um instrumento mobilizado para a realização de uma tarefa ou de um problema apresentado, ou seja, é uma perspectiva onde o conhecimento se transforma numa simples ferramenta para a resolução de situações cotidianas ou uma forma de suprir as necessidades adaptativas da sociedade globalizada. Cabe ainda destacar que essas habilidades de que fala a pedagogia das competências são, na verdade, capacidades a serem desenvolvidas com o intuito de tomar decisões acertadas de acordo com a situação. O DCRFor é formado por um grupo de 10 volumes. Porém, para nossa pesquisa, utilizamos apenas o volume 1 e o volume 3 que estão explicados no quadro abaixo:

### **Quadro 13 – Volumes do Documento Curricular Referencial de Fortaleza**

<b>VOLUME 1</b>	DCRFor: incluir, educar e transformar: apresenta as bases conceituais que definem os pilares, as concepções, os princípios que fundamentam e norteiam o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor. Neste Volume, encontra-se esboçada uma breve contextualização sobre o município e sobre a rede de educação, bem como uma descrição mais aprofundada da organização curricular.
<b>VOLUME 3</b>	Linguagens (anos iniciais e anos finais): apresenta a proposta curricular para os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Nesse Volume, o componente Língua Portuguesa aborda a ampliação dos letramentos e a consequente participação ativa, crítica e criativa nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Fonte: Elaborado pela autora

A linguagem, de acordo com o documento, assume uma perspectiva dialógica e interacionista da linguagem, onde a linguagem é considerada um lugar de troca e de negociação de sentidos, com propostas reflexivas e produtivas, de maneira que o aluno é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, construtor de conhecimento dentro e fora da escolar. Abaixo apresentamos o quadro do DCRFor.

**Quadro 14 – Organização do currículo do Ensino Fundamental e suas modalidades**

ANO/UNIDADE TEMÁTICA/CAMPO DE ATUAÇÃO				
Competência	Habilidade	Objetos de conhecimento	Objetos específicos	Relações interdisciplinares
TEMAS INTEGRADORES				
<b>Estratégias didático-pedagógicas:</b> Elencar estratégias, compostas por objetivos de aprendizagem, procedimentos e estratégias avaliativas, que corroborem com o alcance do objetivo de aprendizagem, da habilidade e da competência correspondente.				

Fonte: (FORTALEZA 2024).

Concluimos enfatizando que o diferencial do DCRFor em relação à BNCC e ao DCRC com certeza é uma ampla abordagem teórica-metodológica, conceitualizações, contextualização, concepções e muitas outras coisas que não foram explicadas ou aprofundadas.

Nesse sentido, compreendemos que os elaboradores perceberam a grande lacuna nos outros documentos e, dessa forma, elaboraram um documento curricular bem estruturado e objetivo. Embora não concordemos com tudo o que está posto.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo temos a fundamentação teórica desta dissertação que está ancorada no Estudo Crítico do Discurso – ECD, desenvolvido por Van Dijk (2003), nos apresenta como contribuição sociocognitiva o fato de as relações entre discurso e sociedade serem mediadas pelo cognitivo. Por ser diverso e multidisciplinar, o ECD relaciona as estruturas discursivas com as estruturas sociais, assim como, na produção e reprodução desse conhecimento.

Dito isto, faz-se necessária uma articulação com a Linguística Aplicada, pois essa área do conhecimento se preocupa com uma agenda social local, além de possuir um viés crítico, cuja preocupação é refletir sobre problemas socioculturais perpassados pela linguagem.

Ademais, pela proposta dos multiletramentos de Rojo (2012, 2013, 2014, 2015, 2019) a qual nos mostra como os multiletramentos nos dão a vantagem de experimentarmos uma diversidade de linguagens, a partir do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, em nossas interações sociais.

Na perspectiva de Street (2014), apresenta-se uma abordagem social de letramento, cujas práticas de leitura e escrita estão inseridas tanto em significados culturais, como em posições ideológicas e nas relações sociais a ele associadas.

Esses autores têm seus estudos centrados na linguagem como forma de intervenção, na ordem social e econômica e, por isso, se dedicam à compreensão da relação entre textos e contextos, a fim de refletir sobre os fenômenos da linguagem. Com o intuito de, atendermos aos objetivos apresentados neste projeto, consideramos que os autores destacados nos subsidiaram também na compreensão de nosso objeto de investigação.

Nesse sentido, ampliarmos e aprofundarmos nosso conhecimento sobre esse tema, de modo que, fomos capazes de apresentá-lo de modo organizado, coerente e objetivo. Considerando ainda que, nossa análise dos dados se deu com base no referencial teórico, portanto, este foi construído, de modo que, forneceu condições para essa análise.

Por fim, com o auxílio desta base teórica, que nos deu suporte e consistência nesta investigação é que verificarmos a nossa problematização. Consideramos também, que a identificação dessa nova maneira de ler o mundo, com práticas linguísticas contextualizadas, levaram professores e pesquisadores, nos últimos tempos, a reformularem sua práxis, com o objetivo de criarem condições para que os sujeitos possam se inserir em seu contexto social de maneira mais participativa.

#### 4.1 As bases teóricas dos Estudos Críticos do Discurso

Os Estudos Críticos do Discurso (ECD) é uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar. Trata-se, portanto, de estudos integrados às ciências humanas e às sociais, de cunho essencialmente multidisciplinar. Ela parte do princípio que discurso, sociedade e cognição são dimensões que não podem estar dissociadas.

Para Van Dijk (2013, p. 16), “compreender um discurso significa compreendê-lo no contexto”. Portanto, ao compreendermos o fato de que a linguagem e o uso da linguagem são fenômenos sociais, implica a necessidade de estudá-los em seus contextos culturais e sociais.

Consequentemente, é necessário tornar explícito quais são os contextos e a forma exata como se dão as relações entre esses contextos e os discursos, de forma que explique como os usuários da língua fazem isso. O ponto principal, de acordo com o autor, é enfatizar que tais situações sociais são capazes de influenciar o discurso apenas através das interpretações (inter)subjetivas feitas pelos participantes.

Nesse sentido, os modelos contextuais representam o que é mais relevante para os participantes da situação comunicativa. Neste sentido, a relevância é necessária para que os discursos sejam significativos. Sobre esse ponto, o autor nos esclarece que

“Na minha teoria do contexto, relevância é um conceito definido pela noção de contexto, ou seja, em termos do processo cognitivo envolvido na construção de um modelo contextual, baseado em dados provenientes da interpretação de uma situação, guiada por um esquema compartilhado e adquirido socioculturalmente do tipo de categorias que definem esses contextos e pelas experiências comunicativas anteriores (modelos contextuais anteriores)” (Van Dijk, 2013, p. 92-tradução nossa).

Assim, percebemos que as situações comunicativas não exibem apenas informações sobre o cenário e os participantes com as suas ações, mas necessariamente devem também representar os seus propósitos, intenções, conhecimentos, atitudes e possivelmente outras propriedades mentais.

Dessa forma, as estruturas sociais discursivas e mentais estão interligadas. Em outras palavras, as experiências do dia a dia envolvem interações mentais, que são construídas, estruturadas e conectadas ao contexto cultural e à linguagem, possibilitando, dessa forma, o ato comunicativo.

Compreendemos, que essa abordagem vem estabelecendo um papel primordial da língua nos fenômenos sociais e, fundamentalmente, está interessada nas relações aparentes e ocultas da discriminação, do poder e do controle, através da linguagem. Portanto, como percebemos a linguagem é um meio de dominação e de legitimação.

De acordo com o autor

“Uma das práticas sociais mais importantes que as ideologias determinam é o uso da linguagem e do discurso que também influenciam a forma de adquirir, aprender ou modificar ideologias. A maior parte do nosso discurso, especialmente quando falamos como membros de um grupo, expressa opiniões com um fundamento ideológico (Van Dijk, 2003, p.7 – tradução nossa)”.

Nesse ponto, é necessário destacarmos, que a relação entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Aplicada não compreende apenas a investigação de textos escritos ou textos orais, abrange, sobretudo, uma teorização e descrição dos processos sociais que levaram à construção deste texto e da interação com o seu significado. Cada discurso, portanto, é historicamente produzido e interpretado, pois está situado no espaço e no tempo.

Nessa perspectiva, o discurso como um evento comunicativo só pode ser entendido dentro de um contexto social, sendo assim, deve ser percebido como um evento único e subjetivo. Nesse aspecto, porém, não é apenas uma representação dos fatos relatados, mas que a informação deve ser processada do ponto de vista cognitivo, interacional e social.

Além disso, cada evento comunicativo, por ser uma atividade cognitiva, produz sentido, já que se constitui uma prática social, dialógica, resultado da linguagem em uso. Assim, se faz necessário compreendermos o mundo em que se vivemos dando a ele um significado.

Sendo assim, o discurso institucional pode ser um produto individual ou coletivo e que está legitimado pela liderança para depois ser produzido. Portanto, a instituição é o espelho das forças, que estão por trás dela e que, por seu intermédio, produzem e reproduzem conhecimento, opiniões e ideologias definidas nas práticas sociais desta instituição.

De acordo com esse pensamento:

Os membros de um grupo que compartilham essas ideologias são a favor de algumas ideias muito gerais; algumas ideias que são a base de algumas crenças mais sobre o mundo e que orientam sua interpretação do evento ao mesmo tempo ao mesmo tempo que condicionam as práticas sociais (Van Dijk, 2003, p. 5 – tradução nossa).

Consideramos, portanto, que essas práticas sociais são modos que estão relativamente estabilizados de produção humana que interagem entre si, formando uma rede na qual se estabelecerá a regularidade dos sentidos ou dos sentimentos presentes nesse discurso. Assim, o sentido se constitui como uma construção social e, dessa forma, uma realização coletiva, já que a produção de sentido é um processo interativo e ninguém o produz individualmente.

Dessa forma, constatamos que a produção humana é uma realização coletiva, seja ela qual for, também é expressa ou praticada em forma de texto ou de fala, por leis ou

legislação, debates, deliberações governamentais, decretos, decisões de maneira geral e, no caso desta proposta de pesquisa, no discurso da formação continuada de professores do município de Fortaleza.

Ciente disso, compreendemos a relevância de analisarmos o discurso contido nos documentos institucionais dessa formação docente, pois se constitui prática social e, ao construirmos um posicionamento crítico diante desse evento, assumimos uma postura reflexiva, acerca deste sistema de ideias da classe dominante.

Segundo Van Dijk,

“Pelo fato de ser sistemas de ideias de grupos sociais e movimentos, as ideologias não somente dão sentido ao mundo (pelo ponto de vista do grupo), também proporcionam o fundamento das práticas sociais dos membros do mesmo (Van Dijk, 2003, p. 57– tradução nossa)”.

Importa dizermos, que os ECD não se ocupam apenas da articulação entre palavras ou termos escolhidos que estejam carregados de conhecimento, crenças ou opiniões e que são utilizados para disseminar, conceitos, pensamentos, preconceitos e dominação; tão pouco se ocupa apenas da forma gramatical do discurso, mas, sobretudo, das funções socioculturais e das políticas da fala.

Por outro lado, as práticas discursivas envolvem em seu ciclo: a produção e a distribuição desses discursos. Para o autor, contudo, o uso do conhecimento nem sempre é negativo, já que ele pode existir para manter a ordem na sociedade e fazer com que as relações aconteçam de maneira salutar.

Esse campo de investigação, portanto, parte da premissa que a sociedade de classes está dividida em dois grupos: o grupo dominante (endogrupo), composto por uma elite, detentora do acesso à produção do discurso público e do pensamento hegemônico. Além disso, o grupo dominado (exogrupo), representado pelos que recebem o discurso do grupo dominante e tendem a reproduzi-lo, muitas vezes, sem entender as concepções ideológicas incluídas.

Desse modo, as práticas sociais modelam e são modeladas pelo discurso, quando perpassam pela cognição, assim a linguagem pode assimilar novos modelos ou novos contornos. Então, não é aleatória a maneira como os textos surgem, eles atendem à demanda das instituições que centralizam esse sistema de conhecimento, reforçando o seu discurso ideológico na medida que vai se naturalizando.

Em vista disso, consideramos necessária uma análise do discurso institucional formativo, a fim de, inferir qual é a verdadeira mensagem que se quer transmitir e como os

professores transmitiram a mensagem recebida. O simples fato de identificarmos os gêneros presentes nos textos oficiais já ajuda a compreender o estabelecimento de conhecimentos sustentados pelos discursos, que os atravessam e lá se estabelecem.

Van Dijk, em seus estudos, também nos traz a noção de poder simbólico ao se referir ao controle do discurso público com base no capital simbólico que, por sua vez, determinam a agenda das discussões públicas, quais informações serão veiculadas e a importância dada a certos assuntos que são de interesse das elites simbólicas.

Ainda de acordo com o autor, a legitimação do discurso, é um ato social e político que se concretiza na prática discursiva em que, no geral, é uma resposta a questionamentos sobre a legitimidade de grupos e de atores sociais.

Logo, para que se possa controlar e disseminar um conhecimento, primeiramente, o contexto deve ser controlado para depois se obter o controle do discurso, conseqüentemente, o controle das mentes e das ações das pessoas.

Esse conhecimento, portanto, desempenha papel central na produção e na reprodução desses processos de persuasão, da opinião e do consenso. Significa que os governantes devem controlar também os meios simbólicos e materiais de produção desse conhecimento na sociedade, como a educação, por exemplo.

Compreendemos de igual modo, que não possuímos apenas conhecimentos pessoais que surgiram de experiências pessoais, mas compartilhamos também conhecimentos mais gerais com uma diversidade grande de pessoas, quer seja do mesmo grupo ou de outro grupo sociocultural.

Acerca disso, o autor nos afirma que

“O Conhecimento sociocultural talvez é o exemplo mais importante de crenças partilhadas: não poderíamos entender, falar ou interagir sem partilhar uma grande quantidade de conhecimentos sobre a maioria dos aspectos do mundo e da vida cotidiana. Assim, desde o nascimento até à morte, as pessoas adquirem este volume de conhecimentos, que vão desde linguagem(ns) e princípios de interação, às pessoas e grupos com quem interagem; aos objetos do entorno; as instituições da sociedade, e, mais adiante, os meios de comunicação ou o discurso educativo (Van Dijk, 2003, p. 11– tradução nossa)”.

Para isso, é oportuno compreendermos que a análise epistêmica desses documentos é uma tentativa, dentre outras, de entendermos como os discursos organizam a sociedade, articulando-se com outros elementos da vida social e, a partir deles, possamos compreender como as práticas sociais se constituem e como as relações se estabelecem e se evidenciam. O pesquisador, portanto, deve entender a linguagem como prática social, relacionando o microevento, que é o discurso, com a macroestrutura que é o social.

Cabe refletir ainda, que se o grupo dominante controla o discurso institucional, pode também exercer maior controle sobre a mente daqueles a quem se destina o discurso. Acontece que, uma leitura crítica dos documentos oficiais orientadores mostra-nos uma preocupação social acerca do agir professoral e da postura frente ao trabalho docente, com fins à inserção dos alunos que se deseja formar em práticas sociais legitimadas.

Isso se dá, porque os Estudos Críticos do Discurso não são uma ciência neutra, já que reconhece que essa mesma ciência e o seu discurso acadêmico são influenciados pelas interações sociais e isso deve ser estudado.

Enfatizamos aqui, que a agenda local de pesquisa precisa estar focada nos problemas sociais e nas questões políticas que afetam diretamente a sociedade desse lugar. Sobretudo, porque entendemos que o discurso não tem significado próprio, mas sim, que lhes são atribuídos, por meio de processos cognitivos daqueles que usam a linguagem.

Dessa forma, os ECD se destacam pela ideia de uma prática problematizadora que possui uma demanda ética com outra forma de pensar a política, com o intuito de desenvolver uma resistência crítica e, assim, poder ver outras possibilidades produzindo dessa forma conhecimento emancipatório, capaz de questionar as relações desiguais na sociedade.

Por fim, os ECD compreendem que a prática dos sujeitos é influenciada e influencia as representações mentais, provenientes do social e do pessoal, trazendo significado ao discurso. E que os sistemas linguísticos espelham a maneira como a sociedade vê o mundo e interage com ele.

#### ***4.1.1 O triângulo discurso – cognição – sociedade***

A triangulação, proposta por Van Dijk (2003), entre cognição, discurso e sociedade supõe considerar a análise do discurso, a partir da relação entre macroestrutura e microestrutura da realidade, ou seja, o discurso dominante comunicado e difundido tem uma dimensão local/micro e não pode ser descontextualizado de suas relações com a dimensão global/macro, possibilitando, dessa forma, o entendimento geral do fenômeno que está sendo analisado.

Na realidade, percebemos que as dimensões macro e micro, em uma sociedade, com frequência estão entrelaçadas. Portanto, a contextualização são construções interacionais desenvolvidas a partir dos diferentes elementos em uma interação situada onde os indivíduos compreendem como relevantes para o seu discurso. Assim, como informado no quadro a seguir:

**Quadro 15 – Triângulo Discurso, Cognição e Sociedade**

DISCURSO	COGNIÇÃO	SOCIEDADE
Evento Comunicativo	Pessoal	Inclusão
Interação Comunicacional	Social	Estruturas sociais e políticas
Modalidade escrita da língua	Crenças	Grupos
Expressão corporal e facial	Objetivos	Movimentos sociais
Diagramação do texto e imagens	Avaliações	Instituições

Fonte: Van Dijk (2001).

Consideramos importante destacar, que a abordagem sociocognitiva nos estudos críticos do discurso relaciona as estruturas do discurso com as estruturas do social por meio de uma interface sociocognitiva complexa. Dessa forma, entendemos que o discurso, a sociedade e a cognição são conceitos que se entrelaçam, possuindo uma relação de dependência entre eles.

De forma, que para compreendermos o significado do discurso teremos que estabelecer as relações entre sociedade e cognição, pois ele sozinho não será compreendido como se fosse uma unidade separada dos outros dois elementos. Assim, esse tripé ocorre numa relação intrínseca, dinâmica, dialética e processual.

Outra questão importante a ser esclarecida é que o componente discursivo lida com diferentes tipos de textos, falas, gestos associados, expressões faciais, imagens e qualquer outra dimensão de significação multimídia ou semiótica. Assim, todo discurso envolve pontos de contato de modelos mentais particulares, por isso eles são representações subjetivas de situações ou eventos sobre os quais uma prática discursiva trata. De forma que os modelos mentais estão intrinsecamente relacionados com o contexto, pois são com estas estruturas que operamos nos diferentes eventos comunicativos.

O discurso, portanto, se relaciona com o evento comunicativo que é caracterizado pelo próprio contexto e envolve um ambiente específico (tempo, local e circunstâncias) e atores sociais (escritor, falante e ouvinte), além de outras categorias que o envolvem, ou seja, remete ao nível micro. Nesse nível percebemos que é analisada a maneira como os participantes da interação usam a linguagem para sua comunicação em contextos de uso. “Portanto, o texto, a fala, a interação verbal, o uso da linguagem e a comunicação se estudam conjuntamente sob o conceito de discurso” (Van Dijk, 2003, p. 8). O quadro abaixo especifica bem as dimensões da sociedade:

**Quadro 16 – Estruturas semânticas do discurso**

MACRO DIMENSÃO	MICRO DIMENSÃO
Grupos sociais	Atores sociais
Instituições	Interações sociais
Organizações	Situações sociais
Estados	
Sociedades	

Fonte: Van Dijk (2003).

Enfatizamos, que um ponto que merece reflexão é a formação de crenças, a partir dos mais diversos conhecimentos que se manifestam nas práticas sociais, as quais fundamentam o convívio dos indivíduos em grupos, ou seja, em sociedade. Tal afirmação nos levam a concluir que esses conhecimentos, ideologias, crenças ou opiniões que emergem por exemplo de documentos institucionais educacionais devem ser estudados em seu contexto de produção, inclusive os que permeiam a formação de professores e influenciam o fazer pedagógico.

Para o autor “Uma das práticas sociais mais importantes que as ideologias determinam é o uso da linguagem e do discurso – que também influenciam a forma de adquirir, aprender ou modificar as ideologias (Van Dijk, 2003, p. 7)”. Pois, de fato, o discurso dominante reflete os objetivos e interesses dos grupos dominantes e que elas podem mudar de acordo com os interesses sociopolíticos que se manifestam em documentos oficiais.

Assim, de acordo com o referido autor, a organização de um determinado grupo e a sua institucionalização são fundamentais. Ele também enfatiza que, “A mesma abordagem é válida para as instituições mais influentes da sociedade moderna: a escola e os meios de comunicação (Van Dijk, 2003, p. 7)”.

Observamos, que a cognição, nessa perspectiva, é um conjunto de conhecimento que são construídos socialmente por um determinado grupo social. De forma que, essa interface do tripé mencionado anteriormente é tão complexa quanto as estruturas da sociedade e do discurso.

A estrutura cognitiva, portanto, reflete duas dimensões: a de natureza pessoal, que explica a forma como os usuários da linguagem, que são participantes de comunidades linguísticas sociais e epistêmicas, produzem e compreendem o discurso de maneira subjetiva e a de natureza social, que se dá em função de aspectos mentais e das atitudes sociais

compartilhadas, por um lado, e das estruturas e papel do conhecimento do outro. Da mesma forma, “Os aspectos mentais das ideologias, como a natureza das ideias e das crenças, suas relações com as opiniões, com o conhecimento e com as representações socialmente compartilhadas estão sob o conceito de cognição (Van Dijk, 2003, p. 8)”.

Na sociedade, as relações acontecem entre atores sociais e grupos sociais, podem ser definidas em termos de grupos dominantes que estão num nível macro em relação aos seus membros, ou seja, os grupos dominados num nível micro. Dito isso, é necessário compreender o sentido produzido por aquele que exerce conhecimento dentro das estruturas hegemônicas para, assim, empoderar e conscientizar aquele que é suprimido por essas estruturas.

Conforme apresentado por Van Dijk (2003), “Os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais das ideologias, sua natureza baseada no grupo e especialmente seu papel na reprodução ou da resistência ao domínio são examinadas sob o conceito de sociedade (Van Dijk, 2003, p. 8)”.

Dessa forma, confirmamos a validade de investigações que tratem da interface estabelecida pelo triângulo, cognição, discurso e sociedade, nos eventos comunicativos cotidianos. Inclusive os contidos em documentos institucionais educacionais, que são difundidos em larga escala, nas múltiplas esferas da atividade humana, principalmente em âmbito de formação de professores.

O discurso possui uma relação ativa com a realidade de forma a significá-la na medida que constrói sentidos para essa realidade, em vez de, simplesmente, encará-la como fato. Assim, a linguagem tanto é concebida como meio de comunicação para transmissão de conhecimentos como forma de ação e interação em situações sociais.

Afinal, existem várias ações que os grupos dominantes podem usar para determinar um contexto que favoreça um controle mental sobre as opiniões, atitudes e conhecimento. Isso pode se dá inclusive no ambiente escolar, devido ao acesso ou informação permitida aos diferentes grupos sociais.

#### ***4.1.2 O significado***

A priori, o discurso dominante pode aparecer em qualquer parte do discurso e ele aparece mais facilmente através do que, o autor propõe, como significado do discurso. De forma que, entre os diversos níveis de complexidade do discurso, nos quais as crenças, ideias, opiniões, valores ou atitudes podem se manifestar, todos possuem categorias e elementos que se combinam nas mais diversas maneiras.

Esclarecemos nesse momento, que o discurso dispõe de muitas formas que diminuem ou enfatizam o significado, desde que tenham uma base ideológica. Nesse sentido “O significado do discurso não se limita ao significado das palavras e das frases (Van Dijk, 2003, p. 42)”.

Nesta pesquisa, examinamos o viés discursivo, a partir da análise de elementos linguísticos passíveis de carregarem as “marcas”, os “rastros” que revelou o pensamento dominante, reproduzido aos professores em formação docente.

Van Dijk (2003), propõe uma macro-categoria de análise chamada de significado, a qual apresenta vários aspectos que podem ser estudados. No quadro a seguir, indicaremos a macro-categoria significado e suas subcategorias.

#### Quadro 17 – Subdivisão da macro-categoria Significado

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>MACRO-CATEGORIA SIGNIFICADO</b></li> </ul>	Temas
	Sinonímia/ Paráfrase
	Contraste
	Exemplos e ilustrações
	Negação

Fonte: Van Dijk (2003).

É preciso, contudo, esclarecer que dentre as cinco subcategorias da macro-categoria significado, elencadas na tabela 3 acima, escolhemos os temas por evidenciarem o sentido mais global do discurso. Enfatizamos ainda, que “os temas” se expressam por meio de palavras/léxicos utilizados para compor as proposições completas, nas macroestruturas semânticas.

A parte principal da nossa análise é a detecção de recorrências e/ou inferências ao nível das estratégias e estruturas discursivas usadas, nos textos de natureza institucional que aqui são examinados. Assim, os significados globais não podem ser observados diretamente, mas inferidos.

Consideramos importante destacar que o evento discursivo pode enfatizar o significado, pode controlar a compreensão e influenciar a formação dos modelos mentais do evento tematizado pelo discurso. Da mesma forma, a macro-coerência, ou seja, a coerência global possibilita ao analista crítico verificar o pensamento dominante, contido nos mais variados discursos, sejam orais, visuais ou escritos.

Desse modo, esclarecemos, que os significados globais (macroestruturas semânticas) são oriundos dos significados locais (microestruturas semânticas) e eles desempenham um papel central na comunicação e na interação.

De fato, os significados implícitos se relacionam às crenças fundamentais, entretanto, não são explícitos, completos, diretos ou até mesmo declarados. Isso se dá por várias razões contextuais e por objetivos ideológicos. Contudo, não é suficiente para afirmarmos que há um discurso dominante, o mais importante é compreendermos o que está por trás desse discurso.

Da mesma maneira, que as relações entre ideologia, estruturas sociais, dominação, valores e os interesses de um determinado grupo são de muita importância, de igual forma, é relevante a maneira pela qual a pensamento é adquirido, modificado, usado e reproduzido por meio do discurso e das práticas sociais.

Em outras palavras, os discursos são compreendidos como coerentes pelos sujeitos em relação aos seus modelos mentais, a respeito do evento ou do fato referido, ou seja, são interpretações subjetivas, pessoais, incompletas, enviesadas ou, até mesmo, completamente imaginárias.

Assim, para que se compreenda o discurso, é preciso que um modelo mental seja construído pelo usuário da língua. Pontuamos que estes modelos são essencialmente mais complexos do que os significados do discurso e expõem certas inferências que são indispensáveis para definir a coerência local e global do discurso.

Segundo Van Dijk, normalmente não nos lembramos do significado do discurso, mas do seu modelo mental, uma espécie de categorização que se constrói, durante o processo de compreensão. Isso ocorre devido ao fato de os modelos mentais não representarem apenas as crenças pessoais, mas, sobretudo, as variações subjetivas das representações sociais, tais como: conhecimento, atitudes e ideologias; as quais estão relacionadas aos grupos e às organizações. O autor esclarece também que, “Uma das práticas sociais mais importantes que as ideologias determinam é o uso da linguagem e do discurso, que influenciam também a forma de adquirir, aprender ou modificar as ideologias (Van Dijk, 2003, p. 7)”.

Por fim, concluímos que esse pensamento dominante expõe os princípios básicos que organizam as atitudes e opiniões, que são partilhados por membros de um grupo, por exemplo, professores de língua portuguesa, os quais estão na base do conhecimento e guiam a interpretação dos acontecimentos ao mesmo tempo que condicionam as práticas sociais, ou seja, mais relevante é o papel que o discurso desempenha na ordenação da sociedade do que apenas o seu conteúdo.

## 4.2 Multiletramentos numa perspectiva de natureza social

A prática de leitura não é algo exclusivo da escola mas o conhecimento de mundo vai muito além de seus muros. Compreendemos, portanto, que a leitura é uma prática social inserida na vida dos sujeitos, seja por mensagens visuais, sonoras, escritas que estão em propagandas, informativos, placas e imagens cheios de informações e mensagens.

Dessa forma, mesmo que uma pessoa não saiba ler e escrever ou nunca ter ido à escola ela possui habilidades para interpretar imagens e situações diárias que vão muito além de textos escritos e por isso ser considerado letrado. Na perspectiva do autor:

“Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas (Street, 2003, p. 77)”.

Sendo assim, entendemos que é no ambiente escolar que as práticas de letramento precisam escutar a voz de todos, inclusive de quem está à margem, sem desprezar o conhecimento por ele compartilhado. Isso contribui inclusive para a construção e fortalecimento da identidade de quem levanta a sua voz e mostra o seu saber. Para tanto, observamos como necessário que o educador, como principal mediador das atividades pedagógicas colabore com alternativas sociais que levem em consideração os alunos que estão a margem.

Nesse sentido, a construção da identidade pessoal perpassa pelo protagonismo do seu próprio crescimento. De forma, que é a língua juntamente com os letramentos, dentro e fora do espaço escolar, que possuem um papel relevante nessa construção diária ao promover empoderamento dos sujeitos que eram excluídos.

Dentro desta mesma perspectiva, Brian Street (2014) cunhou duas perspectivas de letramentos: o modelo autônomo e o modelo ideológico. De acordo com o mesmo autor, o modelo autônomo se trata da perspectiva tradicional onde a escrita tem superioridade em relação a oralidade; a aquisição da escrita está relacionada ao desenvolvimento cognitivo do sujeito; uma escrita descontextualizada social e culturalmente; associar a ascensão social da nação a aquisição da escrita.

Sobre essa concepção tradicional, temos a visão de Paulo Freire (1987), que a conceitualiza como bancária, pois representa toda e qualquer tipo de educação tradicional, conforme explicitado na citação abaixo:

“Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro” (Freire, 1987, p. 67).

Assim, como maneira de superar práticas pedagógicas tradicionais, Freire(1987) propõe uma educação problematizadora, comprometida com o desenvolvimento da criticidade dos alunos, da expansão da compreensão do mundo a sua volta e das relações que advêm dele. Assim, a realidade estática entrará num processo de transformação que “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (Freire, 1987, p. 41).

Em contraposição a este modelo autônomo, Street propõe:

“Um modelo “ideológico, por outro lado, força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram as práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (Street, 2014, p. 44).

Com isso, enfatizamos a importância do letramento numa concepção de leitura e escrita capaz de questionar ou reforçar conhecimentos, valores, tradições, atitudes existente no contexto social. Não esquecendo, portanto, que devem estar presentes o desenvolvimento cognitivo da leitura e da escrita, a mobilidade social e o desenvolvimento econômico.

Cabe assinalar também, que os multiletramentos reconhecem a existência de textos híbridos, que são instrumentos de conexão entre as diversas culturas e as diferentes linguagens. De igual modo, reconhecem também a diversidade linguística e cultural, pois num mundo globalizado somos influenciados pela diversidade de linguagens, por isso, precisamos estar letrados.

Ainda sobre os multiletramentos, é importante esclarecermos, que são formas de linguagens que englobam temas contemporâneos, que reconhecem a diversidade cultural, a existência de diversas culturas em um só lugar, que coexistem compartilhando tradições, conhecimento e valores. De acordo com Street (2014), “Recentemente, porém, a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como prática social e numa perspectiva transcultural” (Street, 2014, p.17).

Ainda, de acordo com o ponto de vista de Street (2014), devemos compreender os múltiplos letramentos como prática social e que os mesmos variam de acordo com o tempo e o espaço e nas suas relações. O autor esclarece, que no modelo autônomo de letramento cada

indivíduo adquire suas próprias habilidades, para que, posteriormente, sejam usadas em práticas de uso de leitura e escrita. Em oposição a isso, temos o modelo de letramento ideológico, cuja variação pode acontecer de um contexto social para outro, ou, de uma cultura para outra, pautada, portanto, em uma visão de mundo, isto é, ideológica.

Logo, podemos compreender, que os letramentos sociais são as habilidades de leitura e escrita que ocorrem de acordo com o contexto social das práticas letradas, das vivências culturais. Dessa forma, esclarecemos que professores e alunos na sua interação colaboram para uma prática social e sua posição nas relações. Sobre isso, Kleiman (2010, p.381) explica como a escola deve desempenhar função quando diz: “Se aceitarmos que o letramento do aluno é a função primeira da escola, então é o letramento o princípio estruturador do currículo”.

Consideramos, portanto, que a escola, como ambiente de aprendizagem precisa considerar a linguagem utilizada pelos estudantes nas práticas de letramento no sentido de valorizar os aspectos sociais e culturais em cada uma das variações linguísticas sejam urbanas que são prestigiadas ou uma variedade local, de periferia.

Da mesma forma, enfatizamos que o letramento faz parte do pensamento, da compreensão oral e escrita, das inferências, ele pode ser adquirido dentro ou fora da escola em diversos ambientes de convivência social. Portanto, torna-se imprescindível que o sujeito se posicione criticamente, apresentando possíveis soluções para problemas sociais, observando também o caráter social e ideológico das práticas de leitura e escrita.

As práticas sociais são formadas pela diversidade e pela multiplicidade de espaços, que contribuem para a observação e para experimentação de eventos inovadores de uso da linguagem. Nesses eventos, portanto, se articula a língua em sua dimensão discursiva, na medida que envolve a dimensão cultural e a mentalidade tecnológica na construção e transformação do mundo. Assim, compreendemos, que com novas as tecnologias, os sujeitos precisaram de novos modos de aprendizagem, os quais demandam novos saberes docentes e novas propostas educacionais.

Ademais, quando o professor considera como importante as novas tecnologias e passa a fazer uso das diferentes semioses (escrita, fala, imagens e áudio) associando com base metodológica os assuntos propostos em documentos oficiais, a fim de, construir uma aprendizagem significativa, oportunizará um desenvolvimento autônomo do educando.

Nesse sentido, enfatizamos, que os multiletramentos, por possuírem características multiculturais e multimodais, favorecem o letramento de natureza social, que possibilitará o desenvolvimento de uma consciência crítica, a qual perceberá esses

conhecimentos dominantes, existentes nos textos, a fim de, refletir as intenções que levaram o autor a privilegiar um posicionamento e não a outros. Esse conceito, portanto, coloca em cena as ideias de multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens nos processos comunicativos.

Conforme Rojo (2012, p.23) as características dos multiletramentos são:

- (a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, as ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

De tal forma, que esse processo de comunicação e de percepção das cargas ideológicas é atravessado pelo domínio da linguagem. Desse modo, os letramentos sociais encaram a língua como agente social, capaz de tornar seu usuário ativo socialmente.

Assim, acreditamos no desenvolvimento de habilidades que lidem com os recursos disponibilizados pelas linguagens. Isso permitirá ao sujeito transitar entre os diversos grupos, a fim de vivenciar experiências que poderão fazê-lo repensar suas ações, no meio em que vive, de forma autônoma e crítica. O autor destaca que “O letramento, nesse sentido, já é parte das relações de poder e o modo como as pessoas se apropriam dele é uma contingência de práticas sociais e culturais e não somente de fatores pedagógicos e cognitivos” (Street, 2014, p. 205).

Essa criticidade, a nosso ver, contribui para combater preconceitos, não só no ambiente escolar, mas em qualquer situação em que o aluno esteja promovendo reflexões sobre sua realidade, tornando-o mais autônomo e consciente de seu papel social.

Diante do exposto, esclarecemos que os professores precisam desenvolver habilidades com foco em multiletramentos, os quais sejam permeados pela multimodalidade, leitura e produção de hipertextos, voltados para o desenvolvimento da consciência política e de práticas pedagógicas, que levem à construção da cidadania e, por fim, ao conhecimento dos gêneros digitais. Assim, o docente deve atuar, diante desse cenário, como um sujeito crítico e preparado para o desenvolvimento de habilidades múltiplas, no trabalho com as linguagens em sala de aula.

O termo multiletramentos foi forjado

- “para abranger esses dois ‘multi’ a multiculturalidade – característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade – dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Reformular, está faltando dizer algo) (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Essa pluralidade, em nosso entendimento, deve assumir o papel de estimulador de reflexões, ao trabalhar com letramento crítico, desenvolvendo o uso da linguagem como

instrumento de ação e de transformação social. Esses conhecimentos, portanto, têm papel imprescindível para o letramento crítico, pois um leitor hábil, que possui certo conhecimento prévio e que compreende o processo de leitura, identifica os indícios que apresenta o texto, e adquire a capacidade de gerenciar o conhecimento requerido e elaborar interpretações coerentes.

Ponderamos ainda, que essa criticidade é alcançada, quando obtemos informações para além dos significados proposicionais do discurso. Certamente, é nesse sentido que a pedagogia dos multiletramentos contribuiu, por envolver o aperfeiçoamento dos saberes pedagógicos do professor, em consonância com as realidades e linguagens semióticas, características de seu tempo.

Nesse ponto cabe explicarmos que diante da intensificação do uso das TDICs, surgiu a necessidade de novos letramentos. De forma que, um contexto de multiletramentos propicia novas maneiras de ensinar e de aprender. Rojo e Moura definem dessa forma pedagogia dos multiletramentos,

[...] se caracteriza como um trabalho que parte de culturas de referências do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, 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 (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

A partir do que já expomos sobre essas práticas multiletradas, percebemos que elas contemplam contextos diversos que proporcionam autonomia para recriar o que foi aprendido, compreendendo esse aprendizado nos demais contextos, ao mesmo tempo que se utiliza das tecnologias e reconhece distintas formas de buscar conhecimento, a fim de transformá-las em práticas.

A pedagogia dos multiletramentos, portanto, nos apresenta uma forma crítica de ensino e aprendizagem, de modo que, o leitor participe de maneira efetiva dos processos de letramentos, vivenciados por eles em diversos eventos e práticas discursivas em seu cotidiano, promovendo, com isso, a inclusão desse leitor na sociedade.

Nesse sentido, se queremos formar indivíduos letrados e promover leitores críticos e produtores de textos diversos, é necessário investir em multiletramentos que atendam às exigências da atualidade e que levem em consideração o contexto social do indivíduo, possibilitando a ele acesso e uso de novas tecnologias, para que seja capaz de conhecer as múltiplas semioses.

Entendemos, portanto, que com o uso dos hipertextos, o leitor tem liberdade para produzir sentidos, decidir por qual caminho pretende seguir na sua leitura, tornando os

elementos do texto flexíveis. É por causa dessa liberdade de construção de sentidos que a pedagogia dos multiletramentos possibilita aos alunos se transformarem em criadores de sentido dentro do processo de aprendizagem.

Além disso, as linguagens múltiplas também estão presente na música, no teatro e cinema, na expressão corporal, dentre outros, possui uma linguagem para externar, conflitos, sentimentos e emoções. De tal forma, que esses multimeios (multi – muitos; muitos meios), impactaram com essas novas mídias a sociedade como as suas possibilidades de interações. Podemos então dizer que a comunicação acontece em múltiplos formatos e em plataformas diversificadas.

Observando essa abordagem, Rojo (2012; p. 21) enfatiza que:

“E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de 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. São necessários novos e multiletramentos”.

Acreditamos, portanto, que os multiletramentos e os letramentos sociais têm como um dos pontos de convergência a construção e a produção de significados por intermédio da diversidade de modos de construir sentidos que podem ser através de textos, imagens, espaços, objetos, corpos, sons e falas que levam em consideração a multiplicidade de linguagens e a diversidade sociocultural dos indivíduos envolvidos.

Desta maneira, podemos refletir sobre os letramentos sociais e as aprendizagens, tendo como ponto de partida os multiletramentos. E isso significa que precisamos direcionar o olhar para a complexidade e diversidade social, seus valores, suas crenças e a cultura de cada população, assim como levar em consideração as subjetividades e as individualidades dos indivíduos envolvidos.

Compreendemos dessa forma que o ensino de língua portuguesa não pode mais se dar por práticas de ensino atrasadas e descontextualizadas, limitado muitas vezes ao material didático impresso e uma única proposta pedagógica.

Consideramos ainda que os estudantes, como seres únicos, não devem ser tratados com homogeneidade em suas necessidades de aprendizagem e na construção de conhecimentos. Assim, é fundamental pensar nos estudantes como sujeitos sociais e não apenas como usuários passivos da língua, além do mais, são produtores de conhecimentos, tornando-os indivíduos múltiplos, complexos, engajados.

Outro ponto que destacamos é que tanto os letramentos sociais como os multiletramentos se constituem como processo multifacetado e contínuo ao envolverem mais

do que apenas aquisições ou habilidades básicas de leitura e escrita.

Segundo Kleiman (2007), “letramento não é apenas um estado ou um conjunto de habilidades, mas um processo socialmente situado de construção de significado que envolve a leitura, a escrita e outros modos de comunicação”. Assim, fica claro que o letramento não é uma habilidade fixa que um sujeito adquire ou não adquire, mas constitui-se um processo contínuo e dinâmico desenvolvido ao longo da vida. Esse processo é diretamente influenciado pelo contexto cultural e social no qual o indivíduo está inserido.

De acordo com Street (2014, p. 62), o letramento social “ênfatiza a natureza social, cultural e política da comunicação escrita e a interação complexa entre textos, contextos e práticas sociais”. Destarte, evidencia-se que tanto os letramentos sociais como os multiletramentos não devem estar dissociados como se fossem habilidades ou processos distintos, mas sim que se complementam num processo social que são influenciados por fatores culturais e contextuais específicos e que, portanto, essas práticas podem ser utilizadas para construir significados nas relações sociais.

Concluimos então, que se toda essa transformação da sociedade for bem conduzida pelo professor em suas práticas pedagógicas tornará esse indivíduo ético, crítico, proativo e democrático por entender que ser questionador é perceber e depois atuar para transformar situações sociais injustas em mais justas e igualitárias entre outros.

Diante de tudo o que foi dito percebemos também que a aquisição dos multiletramentos precisa estar associada ao ambiente de aprendizagem e em concordância com as mudanças tecnológicas, que, por sua vez transformam, também, as formas discursivas. Assim, a diversidade das ferramentas tecnológicas deve servir como continuação do fazer pedagógico dentro do processo de aprendizagem. Isso requer do educador habilidades e competências, a fim de desmistificar a tecnologia.

Acreditamos que o trabalho com multiletramentos coloca o docente e o discente no processo de aprendizagem, porque permite ao aluno ver sua cultura valorizada e estimula o professor, quando este percebe que seu trabalho pedagógico serviu de meio para a ampliação dos repertórios do aluno. De igual natureza, precisa-se repensar as práticas de letramento no âmbito escolar com propostas que possibilitem o uso da leitura e da escrita em práticas sociais com criticidade e autonomia.

## 5 METODOLOGIA

“Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica toma como ponto de partida problemas sociais vigentes, e assim adota o ponto de vista dos que sofrem mais e analisa, de forma crítica, os que estão no poder, os que são responsáveis e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas (Van Dijk, 1986, p. 4)”.

Neste capítulo, apresentamos os aspectos que dão exequibilidade ao nosso objeto de investigação, a fim de atingir os objetivos delineados. Para definirmos os passos da metodologia, contextualizamos e caracterizamos a natureza da investigação e do fenômeno estudado.

Logo após, delimitamos o universo do *corpus* que foi analisado, detalhamos os procedimentos da coleta de dados, assim como a organização do material documental. Por fim, discorremos sobre a descrição da categoria e das etapas da análise.

### 5.1 Contexto social da pesquisa

A cidade de Fortaleza no Ceará encontra-se em evidência no cenário nacional como a 1ª capital em cobertura no atendimento do ensino fundamental, sendo também, a 4ª maior rede do Brasil, em números de matrículas, e a 1ª do Nordeste. Conforme os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), Fortaleza conta com 261.750 alunos matriculados na rede municipal de ensino, desse total, 19.059 estão matriculados no 2º ano do ensino fundamental. Assim, a capital do Ceará possui uma rede municipal de ensino com 322 equipamentos escolares que estão presentes nos 121 bairros da cidade com atendimento no ensino fundamental.

Esclarecemos, que um dos principais desafios estratégicos da gestão educacional é ter como meta permanente a progressão de resultados dos indicadores de rendimento das aprendizagens em todas as séries, mas, principalmente nas turmas de 2º ano, devido ao tamanho da rede municipal de ensino.

Segundo dados do Spaece (2022), Fortaleza manteve o nível desejável de alfabetização na idade certa pelo oitavo ano consecutivo. Diante de todos esses dados, observamos que abordar multiletramentos nas formações de professores é de suma importância para que eles trabalhem competências linguísticas em seus alunos que envolvam os multiletramentos e, assim, desenvolvam alunos letrados que participem ativamente nas situações sociais, que estejam inseridos.

Compreendemos ainda, que a complexidade dessa rede, com todas as suas

demandas e com todos os seus diferentes contextos sociais, exigem políticas públicas para além de parcerias entre governos Federal, Estadual e Municipal. Sendo fundamental, portanto, uma articulação entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem como forma de oferecer uma escola de qualidade que garanta o direito de aprender das crianças.

Consideramos, portanto, que o papel da formação continuada de professores de língua portuguesa neste contexto precisa favorecer e desenvolver saberes que garantam uma educação de qualidade que desenvolva no indivíduo ao máximo o seu potencial e assim, favoreceremos a construção de uma sociedade próspera, inclusiva e mais justa.

Contudo, um dos desafios enfrentados é a promoção de processos formativos que incentivem um projeto equânime, ético, político e social que valorize o processo humano e emancipatório. Visto que enfrentamos muitas questões de vulnerabilidade social no âmbito da escola pública no município de Fortaleza, isso implica a necessidade de promover momentos de reflexões, questionamentos, diálogo permanente, parcerias e engajamento dos docentes no desenvolvimento de uma educação transformadora e mais justa, não apenas das formações tecnicistas e instrumental que em nada contribuem.

Ademais, outro desafio consiste em oferecer uma abordagem que vá além de uma perspectiva puramente tecnicista e instrumental, como já dito acima, que, em muitos momentos, conduz a um conhecimento fragmentado que compromete o processo formativo. De forma que, neste cenário, é necessária a adoção de uma abordagem holística, que desenvolva a criticidade e saberes pedagógicos para a construção de aprendizagens significativas.

## **5.2 Natureza da pesquisa**

Nossa pesquisa, trata-se de uma proposta de pesquisa que adota o método indutivo, já que se baseia em dados empíricos coletados em uma situação de interação, que pode ser real ou não. Os autores nos dizem que a indução faz parte do pensamento no qual, a partir de dados, “infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas” (Lakatos e Marconi, 2007, p.86). Assim, consideramos que o conhecimento é fundamentado na experiência. A natureza deste estudo é básica, com o objetivo de “gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51).

A Linguística Aplicada por ter natureza mediadora e indisciplinar serve como articuladora entre o uso da linguagem e as outras áreas do conhecimento, assim como busca a resolução de problemas ancorada em outros campos do conhecimento convergentes para auxiliá-la. Segundo o autor podemos compreender a Linguística Aplicada da seguinte forma:

“Em resumo, LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem um foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista. (Moita Lopes, 1996, p. 23)”.

Da mesma forma, por ter um enfoque transdisciplinar não se limita a empréstimos conceituais de outras disciplinas, mas se ocupa de construir os conceitos conjuntamente. Assim, ocorre um movimento dialético como uma simbiose, um processo de união e não apenas uma interface, ou seja, uma justaposição.

Os Estudos Críticos do Discurso se ocupam dos sentidos que emergem dos textos e das suas ideologias que atuam sobre uma determinada realidade operando pela manutenção de projetos exploração e de dominação, de exclusão, de assimetrias de conhecimento, das desigualdades de oportunidades e de recursos.

Portanto, os Estudos Críticos do Discurso (ECD) é um campo de estudo que se relaciona com a Linguística Aplicada (LA), já que ambas estão em busca de soluções para problemas sociais e a linguagem. De acordo com o tratamento dos dados, esta pesquisa é qualitativa, pois os dados analisados não serão tratados de forma estatística. Segundo (Gil, 2002, p. 177), na pesquisa qualitativa “importante papel é conferido à interpretação”. Nesse aspecto, os dados serão estudados retratando os elementos presentes no objeto selecionado.

Consideramos ainda, que há uma relação dinâmica entre o indivíduo e o mundo real, isto é, existe um vínculo indissociável entre a subjetividade do indivíduo e o mundo objetivo e que, portanto, não pode ser traduzido em forma de números. Nas palavras de Brandão (2001)

“A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa” (Brandão, 2001, p. 13).

Quanto aos nossos objetivos, esta investigação é interpretativa, na perspectiva de uma análise crítica do discurso, uma vez que a reconhecemos como prática social e que possui uma relação entre as estruturas e as relações sociais, abrangendo o contexto de quem fala em um determinado lugar. De igual modo, esclarecemos que o interpretativismo é uma

abordagem teórica que desenvolve interpretações do mundo e da vida social sob uma perspectiva histórica e cultural. Dessa forma, o autor explica abaixo que

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32)

Assim, aprofundamos o conhecimento do nosso objeto de investigação, a fim de entendermos as relações sociais que engendram a seleção do vocabulário, os modos de dizer, os temas emergentes e o significado. Dessa forma, podemos interpretar os discursos e o contexto de sua produção que está na base da produção de sentidos. Considerando os procedimentos técnicos, este estudo é documental, pois analisamos os documentos norteadores da formação continuada de 2º ano, do município de Fortaleza, no ano 2023. Esse tipo de pesquisa se assemelha à pesquisa bibliográfica, a diferença está na natureza da fonte.

Para (Gil, 2002, p. 46), a pesquisa documental “se refere aos documentos que ainda não receberam um tratamento analítico”, como é o caso deste projeto em que os dados são extraídos do tratamento do material discursivo, a partir de elementos linguísticos que o compõe e dos aspectos socioculturais, os quais também contribuem para sua composição.

Dito isto, situamos nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada, por ser uma área do conhecimento de caráter multi/inter/transdisciplinar e, no interior da qual, várias disciplinas, se entrelaçam, se enovelam. Tomamos como ponto de partida, o conceito de letramento e, posteriormente, os multiletramentos relacionando-os ao discurso institucional com base nos Estudos Críticos do Discurso, conforme Van Dijk (2003).

### **5.3 Definição do *corpus***

Compreendemos como *corpus* o conjunto de documentos que são utilizados em uma pesquisa. De forma, que na pesquisa qualitativa, ele é formado pela materialidade composta pelo entrelaçamento entre a problemática e a fundamentação teórica da pesquisa tornando-se um ponto onde os efeitos de sentidos são reunidos e dispersados.

Portanto, se preocupar com o *corpus* é decorrência do cuidado para fazer uma análise de qualidade. Dito isto, nosso *corpus* está composto pelos documentos orientadores da formação continuada de professores de língua portuguesa das turmas de 2º ano, do ensino fundamental da rede pública de Fortaleza, do ano letivo de 2023, os quais listamos no quadro abaixo.

**Quadro 18 – Documentos de formação de professores drive institucional SME.**

DOCUMENTO		DESCRIÇÃO
01	<b>BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)</b>	Documento norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como, das propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral.
02	<b>BNC – Formação Continuada na Prática (BRASIL, 2020).</b>	Documento com sugestões e recomendações para apoiar as redes estaduais e municipais a adotar referenciais profissionais para orientar suas iniciativas de formação continuada no qual se discute o que se espera que os professores saibam e sejam capazes de fazer, em seu exercício profissional.
03	<b>DCRC – Diretriz Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019)</b>	Documento que busca apontar caminhos, para que o currículo das escolas cearenses assegurem as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os alunos. Busca promover o conhecimento de aspectos importantes para a cultura e a história do estado, sensibilizando o educando para o maior respeito e amor por sua terra.
04	<b>PAIC – Ano 02 (Volume 05) – O trabalho com os gêneros textuais em sala de aula (CEARÁ, 2012)</b>	Documento direcionado ao 2º ano do ensino fundamental, para reflexão sobre a importância da leitura e da produção de textos na alfabetização. Destacando-se a necessidade do trabalho com diferentes gêneros para atender a diferentes propósitos, além de refletir sobre finalidades, formas composicionais e recursos estilísticos característicos dos gêneros trabalhados.

Continua

DOCUMENTO		DESCRIÇÃO
05	<b>PAIC – Ano 02 (Volume 07) – Heterogeneidade em sala de aula e os direitos a aprendizagem no ciclo de alfabetização (CEARÁ, 2012)</b>	Documento que discute o tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, no processo de alfabetização. Reflete sobre a importância da realização de diagnósticos, no início e ao longo do ano letivo, assim como a discussão sobre a diversificação de atividades e do atendimento específico aos alunos com dificuldade no processo de alfabetização.
06	<b>PAIC – Ano 02 (Volume 08) – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças (CEARÁ, 2012)</b>	Documento que reflete sobre a necessidade sobre um ensino diversificado, reflexivo e prazeroso por meio de situações pedagógicas, orientadas por processos permanentes de avaliação e planejamento, que atendam às necessidades das crianças. Além de discutir sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, tendo como foco a dimensão formativa e organizativa do trabalho docente.
07	<b>DCRFor – Documento Curricular de Fortaleza (FORTALEZA, 2024)</b>	Documento colocado à disposição dos docentes, gestores e discentes da rede municipal de Fortaleza, orientador do planejamento curricular das escolas, que tem como proposta pedagógica, direcionar o trabalho pedagógico, de forma a garantir as aprendizagens de forma, equitativa, inclusiva e integrada.

Fonte: Elaboração própria

Esclarecemos até aqui, os critérios que nos levaram a selecionar o conjunto de textos expostos na tabela 4 acima, para compor o *corpus*, no caso, os documentos que orientam o processo formativo de professores de língua portuguesa de 2º ano de ensino fundamental, no município de Fortaleza. Nosso objeto de estudo, portanto, se dá a partir da necessidade de investigação sobre qual conceito de (multi)letramentos vem sendo abordado e se ele está ancorado na perspectiva da prática concreta e social, ou seja, os letramentos sociais desenvolvidos por Street (2014) e por Rojo (2012, 2014, 2016).

## 5.4 Procedimentos de seleção

Para coletarmos o material, acessamos a plataforma *Google Sala de Aula*, que é utilizada pela Prefeitura de Fortaleza como suporte para armazenar os documentos utilizados na formação continuada dos professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental. Dentre os documentos ali existentes, selecionamos os que foram indicados no item anterior, pelas razões já expostas.

Selecionamos como recorte temporal o ano de 2023, por compreendermos que a formação oferecida aos professores precisa ter esse aporte teórico, que inclua os (multi)letramentos, visto que estamos em um contexto pós – pandemia do covid19 (2020 – 2021). Portanto, essa demanda assume papel fundamental no cenário educacional atual.

A formação docente, oferecida pelo município de Fortaleza, conta com duas partes: uma síncrona, em polos com formadores de forma presencial e a outra assíncrona com o suporte da plataforma *Google Sala de Aula*.

De forma, que todos os educadores da rede municipal contam com acesso a essa ferramenta e, por isso, possuem login e senha individual. Afinal, a Secretaria Municipal de Educação garante acesso permanente para todos os docentes.

## 5.5 Categoria e etapas da análise

Conforme discutimos no capítulo de referencial teórico, esta investigação usa a macrocategoria do significado, proposta por Van Dijk (2003). No interior desta macrocategoria, ainda seguindo o mesmo autor, utilizamos a subcategoria temas, para identificar as proposições gerais, que se podem extrair dos documentos analisados.

De acordo com o autor o significado no discurso

“O significado no discurso é uma noção muito complexa e, para efeitos práticos, limitar-me-ei aqui aos seguintes aspectos do significado. Limitar-me-ei aqui aos seguintes aspectos do significado:-  
 - conceitos expressos por palavras;  
 - proposições expressas por orações e frases;  
 - sequências de proposições coerentes, expressas por sequências de frases;  
 - significados gerais (tópicos, macroestruturas) de fragmentos de discurso;  
 - (episódios de vários tipos) e discursos completos” (Van Dijk, 2013, p. 194).

Enfatizamos, portanto, que nos Estudos Críticos do Discurso é fundamental selecionar e fazer escolhas das estruturas mais importantes que serão analisadas na investigação

do problema social.

Para conseguirmos este fim, as ideias, quer formais ou até informais, sobre texto e contexto são necessárias para que saibamos quais propriedades discursivas podem variar em função das estruturas sociais.

Considerando que, para Van Dijk (2003), é mais provável que a ideologia é que modifique mais o significado semântico e o estilo do discurso (p. 39), direcionaremos nossa investigação para o nível semântico e o seu significado mais global, os temas. Portanto, concluímos dizendo, que essas macroestruturas semânticas desempenham um papel importante na análise crítica do discurso, ao definir a sua coerência global.

A seguir segue nossas etapas da análise:

1) Primeiramente, os documentos foram examinados individualmente, a partir de uma leitura exploratória, a fim de selecionarmos as macroestruturas discursivas mais relevantes, para compreensão do significado do discurso institucional. Nessa etapa, foi possível identificar os repertórios interpretativos para a construção das práticas discursivas.

2) Num segundo momento, realizamos uma segunda leitura ainda mais criteriosa com a definição dos temas emergentes do discurso institucional com a marcação dos excertos nos documentos analisados.

3) Num terceiro momento, resumizamos em quadros os excertos que continham os temas dos documentos e determinamos os mais recorrentes. Construimos nesse momento um quadro para cada documento analisado e os mesmos seguem a ordem da tabela 04.

4) No quarto e último momento temos a análise e discussão dos dados com base nos elementos colhidos e baseada na proposta de Van Dijk (2003) tendo em vista o significado do discurso evidenciado pelos temas que emergiram dos documentos nas três etapas anteriores.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ou seja, no discurso institucional, os temas institucionais devem ser abordados, com diferentes graus de liberdade para falar de temas não relacionados com a instituição em diferentes situações (Van Dijk, 2013, p. 203)

Neste capítulo, apresentamos as análises dos dados. De acordo com o disposto na metodologia, tomamos os seguintes passos:

1ª Etapa da análise: Elaboramos para cada documento um quadro composto por duas colunas. Na primeira coluna de cada quadro elaborado, colocamos os excertos dos documentos analisados. Na segunda coluna dos quadros, baseados em Van Dijk (2003), estão determinados os temas recorrentes nos textos.

2ª Etapa da análise: Ao final de cada quadro, analisamos os temas que emergiram e, após as conclusões, tecemos considerações acerca dos multiletramentos que estão representados nos documentos curriculares oficiais.

3ª Etapa de análise: Elaboramos ao final das análises e discussões um quadro síntese com os temas de todos os documentos que foram analisados e, ao final, arremataremos a conclusão.

### 6.1 Temas emergentes dos documentos orientadores da formação continuada de professores de língua portuguesa do 2º ano.

Conforme anunciamos anteriormente, as análises seguem a ordem do quadro 18 do capítulo anterior. De forma que o quadro 19 apresentado abaixo contém duas colunas, conforme dito acima, onde a primeira contém os excertos do texto da Base Nacional Curricular Comum e a segunda coluna com os temas que emergiram e, logo em seguida, as discussões a respeito do exposto.

Para facilitar a leitura e efeitos da análise, destacamos em negrito nos excertos os temas que deles emergem e, após cada quadro, repercutimos os dados. Os endereços eletrônicos dos documentos estão disponíveis, tanto no início de cada quadro como ao final da dissertação, nos anexos.

Após esses esclarecimentos, passemos às análises.

#### 6.1.1 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

**Quadro 19: Excertos da Base Nacional Curricular Comum**

EXCERTOS	TEMAS
<p><a href="http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc">http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc</a>&gt;</p>	
<p>(E1)“Utilizar <b>diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e <u>digital</u> –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2017, p. 9)”</p> <p>(E2)“As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por <b>diferentes linguagens</b>: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (BNCC, 2017, p. 63)”.</p> <p>(E3)“Utilizar <b>diferentes linguagens</b> para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BNCC, 2017, p. 65)”.</p> <p>(E4)“Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das <b>diferentes linguagens</b> e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2017, p. 65)”.</p> <p>(E5)“No segundo caso, ainda que num nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das <b>diferentes linguagens</b> (BNCC, 2017, p. 69)”.</p>	<p><b>diferentes linguagens</b></p>

Continua

EXCERTOS	TEMAS
<a href="http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc">http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc</a>	
<p>(E6)“O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas <b>diferentes linguagens</b>, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BNCC, 2017, p. 69)”.</p> <p>(E7)“Mobilizar práticas da cultura digital, <b>diferentes linguagens</b>, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2017, p. 87)”</p>	<p><b>diferentes linguagens</b></p>
<p>(E8)“Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com <b>múltiplas linguagens</b>, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens na escola e para além dela[...] (BNCC, 2017, p. 58)”</p>	<p><b>múltiplas linguagens</b></p>
<p>(E9)“Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em <b>práticas diversificadas de letramentos</b> (BNCC, 2017, p. 59)”.</p>	<p><b>práticas diversificadas de letramentos</b></p>

EXCERTOS	TEMAS
<p>(E10)“Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os <b>novos letramentos</b>, essencialmente digitais (BNCC, 2017, p. 69)”.</p>	<p><b>novos letramentos</b></p>
<p>(E11)“Essa consideração dos <b>novos e multiletramentos</b>; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BNCC, 2017, p. 70)”.</p> <p>(E12)“Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os <b>novos e os multiletramentos</b> (BNCC, 2017, p. 73)”.</p>	<p><b>novos e os multiletramentos</b></p>

Continua

EXCERTOS	TEMAS
(E13)“Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, <b>diferentes linguagens e diferentes letramentos</b> , desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BNCC, 2017, p. 70)”.	<b>diferentes linguagens e diferentes letramentos</b>
(E14)“Da mesma maneira, imbricada à questão dos <b>multiletramentos</b> , essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural (BNCC, 2017, p. 70)”.	<b>multiletramentos</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Após realizarmos a análise discursiva da Base Nacional Curricular Comum, percebemos que emergiram alguns temas relacionados aos (multi)letramentos no documento. De acordo com as partes em destaque dos excertos a seguir:

- (E1) “Utilizar **diferentes linguagens**”;
- (E2) “mediadas por **diferentes linguagens**”;
- (E3) “Utilizar **diferentes linguagens** para defender pontos de vista que respeitem o outro”;
- (E4) “por meio de **diferentes linguagens**”;
- (E5) “formas de construir sentido das **diferentes linguagens**”;
- (E6) “pode favorecer o domínio de modos de significação nas **diferentes linguagens**”;
- (E7) “**diferentes linguagens**, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos”.

De forma que o principal tema recorrente que surgiu foi: “**diferentes linguagens**”, como vemos acima, com 7 (sete) encontrados. Percebemos que está bastante marcado no decorrer do texto, sempre relacionado ao direito de aprendizagem e desenvolvimento dos modos de entender o mundo ao mesmo tempo que se constituem possibilidades comunicativas.

Embora o discurso que se apresenta na BNCC se refira às novas demandas sociais e que as mesmas vêm acompanhadas de novas formas de aprender e produzir conhecimento,

percebemos que essas capacidades citadas de fazer uso das diferentes linguagens estão superficialmente relacionadas, a produção de sentidos, ao uso de gêneros textuais, ao uso das tecnologias digitais, outras formas de multiletramentos ficam suprimidas ou esvaziadas teoricamente, dificultando que um trabalho pedagogicamente crítico, variado e participativo seja efetivado em sala de aula.

A seguir, dispomos dos demais temas que emergiram do documento e pouco marcados, como podemos perceber. Vejamos, portanto, como estão colocados os termos em destaque nos excertos abaixo:

- (E8) “a relação com **múltiplas linguagens**”;
- (E9) “envolvimento em **práticas diversificadas de letramentos**”;
- (E10) “mas de contemplar também os **novos letramentos**”;
- (E11) “Essa consideração dos **novos e multiletramentos**”;
- (E12) “contemplar os **novos e os multiletramentos**”;
- (E13) “**diferentes linguagens e diferentes letramentos**”;
- (E14) “imbricada à questão dos **multiletramentos**”.

Os demais temas localizados no percurso da leitura aprofundada foram: “**múltiplas linguagens**”; “**práticas diversificadas de letramentos**”; “**novos letramentos**”; “**novos e os multiletramentos**”; “**diferentes linguagens e diferentes letramentos**”; “**multiletramentos**”. Percebemos que todas as escolhas lexicais pertencem a campos semânticos afins, deixando claro a preocupação com sua articulação na construção do conhecimento e compreensão dessas novas epistemologias emergentes, como é o caso das múltiplas linguagens, dos novos letramentos e dos multiletramentos.

Observamos que a grande maioria dos temas aparece apenas uma vez no documento, embora sejam de grande importância para a linguagem contemporânea, já que contribuem fortemente para o desenvolvimento crítico, questionador que forma sujeitos aptos para contestar o que lhe é posto.

O termo “**novos e multiletramentos**” apareçam duas vezes entre os excertos selecionados. De maneira, que estão vinculados a ideia da cultura digital e das tecnologias da comunicação e da informação. É necessário, portanto, chamar a atenção para esse foco da BNCC em determinar competências voltadas para a imersão digital, visto que, observamos que a preocupação maior deste propósito é atender uma necessidade latente do mercado de trabalho que está preocupada apenas com o uso eficiente das tecnologias, deixando de lado, a produção de sentidos que os sujeitos podem atribuir nas suas interações e relações comunicativas.

Com relação às “**múltiplas linguagens**”, esclarecemos que é uma referência à multimodalidade e no documento está articulado ao mundo letrado e a novas aprendizagens. Consideramos, portanto, importante que essa temática seja abordada desde os primeiros anos do ensino fundamental, visto que vivemos numa sociedade globalizada dependente das tecnologias da informação e da comunicação, ficando claro a necessidade de um ensino onde a leitura e a escrita sejam maneiras de vermos e compreendermos os discursos, discursos estes, que muito provavelmente não serão monomodais. Contudo, para que cheguemos a isso, o professor pedagogo precisa compreender bem o conceito de texto multimodal e não apenas deduzir por conta da falta de aprofundamento no assunto.

O termo “**multiletramentos**” está atrelado à cultura digital mais uma vez e à diversidade cultural. Aqui é proposto que o indivíduo deixe de ser apenas um usuário da língua, mas caminhe em direção a se tornar um designer, ou alguém criativo. É possível percebermos nesses excertos uma certa visão instrumentalizada do capitalismo que necessita de pessoas hábeis e criativas que, de acordo com a BNCC, mesquem, remixem, transformem, redistribuam, ou seja, flexíveis.

Essas conclusões nos permitem tecer algumas considerações sobre como os multiletramentos estão abordados na Base Curricular Referencial Comum e qual conceito de (multi)letramento emerge desse documento conforme os objetivos específicos dessa dissertação.

Aqui, também problematizamos o tratamento dado pela BNCC aos (multi)letramentos, ao discutirmos a insuficiência teórico-metodológica de uma teoria inovadora para o ensino a partir dos gêneros.

Dito isto, a primeira reflexão que podemos fazer sobre o documento é a ausência de uma conceituação mais aprofundada dos termos apresentados acerca da linguagem. Essa demanda é essencial para os professores pedagogos que são alfabetizadores nos anos iniciais, mas que não têm formação inicial em letras.

Esse cuidado colaboraria com a ampliação e a apropriação de saberes relacionados aos muitos letramentos possíveis tanto dentro como fora da escola. De forma que o docente compreenda que um mesmo texto pode ter novas leituras e novas interpretações desses saberes.

Enfatizamos inclusive que essa limitação conceitual não favorece o pleno entendimento das necessidades de associação das habilidades de compreensão e de reconhecimento dos elementos de significação que requerem interpretação e respostas de: ilustrações, gráficos, fotografias, áudios, vídeos, quase sempre em suporte digital.

A primeira evidência, que percebemos, dessa diluição do conceito dos multiletramentos que se encontra na quarta competência geral da educação básica:

“Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, 9)”.

Os multiletramentos precisam ser vistos como um fenômeno plural, afinal, abrangem as linguagens que estão diversificadas nos espaços e nas diferentes épocas. Que utilizam a diversidade cultural própria do mundo globalizado e a multiplicidade de usos da língua, semioses e mídias envolvidas na significação das práticas sociais em um mundo digital.

Da mesma forma, compreendemos que o documento traz de maneira muito vaga os sentidos em relação ao termo “**novos letramentos**” e a sua relação intrínseca com um elemento inovador de nossos tempos, a digitalidade.

Ademais, não esclarece que o simples uso das TIDCs não necessariamente significa a adoção de práticas de novos letramentos. Implica inclusive a necessidade de explicitar práticas pedagógicas que tratam das novas formas de conhecer, agir, ensinar, aprender e avaliar. Abaixo vemos o excerto que menciona o termo “novos letramentos” sem uma abordagem mais específica sobre o assunto:

“Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os **novos letramentos**, essencialmente digitais (BNCC, 2017, p. 69)”.

Partimos, portanto, do pressuposto de que a BNCC assume o propósito de orientar políticas de formações continuadas dos professores de língua portuguesa dos anos iniciais, porém, não dá um aporte teórico mais robusto e direcionado sob essas novas perspectivas teóricas. Por conseguinte, o professor terá dificuldade em assumir novas formas de se portar, de se apropriar de um compromisso ético, diante das demandas comunicativas de nossa sociedade.

Nesse ponto, enfatizamos que isso vai de encontro com a atual necessidade de ter um documento nacional que oriente e subsidie a construção desses saberes docentes de forma significativa, produtora de sentido, que desenvolva a identidade dos profissionais. Importante destacarmos que preparar o aluno para as vivências sociais requer conhecimento e preparo por parte dos professores e, por isso, precisam ampliar seu repertório teórico e suas práticas

pedagógicas. Assim, englobar a multimodalidade e o multiculturalismo exige a oferta de processos formativos, com vistas ao domínio e o uso das mídias digitais, já que a Língua Portuguesa é a mediadora das interações.

De acordo com a pedagogia dos multiletramentos, o sujeito aprende com o uso da linguagem de maneira contextualizada culturalmente, socialmente e de acordo com o seu conhecimento de mundo. Dito isto, compreender isso transformará a maneira como se ensina linguagem com o objetivo de desenvolver cidadãos instruídos que reconhecerão o mundo e o outro de modo crítico, reflexivo e consciente.

Dessa forma, enfatizamos mais uma vez que a BNCC carece de concepções definidas de alfabetização, letramento, multiletramentos, novos letramentos, dentre outros. Uma abordagem conceitual, objetiva e contextualizada nortearia os docentes dos anos iniciais considerados generalistas de forma a compreender as diferentes acepções e se tornariam capazes de reconhecê-las e até mesmo empregá-las nas práticas de ensino no âmbito da sala de aula.

Por fim, ponderamos ainda a falta de refinamento dos termos usados no documento e as possibilidades de utilização social dos mesmos, que se tornam motivo de preocupação. Uma vez que professores pedagogos em sua formação inicial não têm esse assunto abordado com profundidade nas disciplinas, isso pode gerar uma certa dificuldade em fazer diferenciações conceituais com todos esses termos que aparecem na BNCC.

### **6.1.2 Base Nacional Comum – Formação Continuada**

#### **Quadro 20 – Excertos do Anexo: Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente (BNC-FC).**

EXCERTOS	TEMAS
<a href="http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file">http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file</a>	
(E1)“Cria e integra diferentes situações de ensino, envolvendo o desenvolvimento da capacidade oral, leitora e escrita, a partir de <b>múltiplas linguagens</b> e de relações entre diferentes áreas de conhecimento, para garantir a aprendizagem equitativa dos(as) estudantes (BNC-FC, 2020, p. 14)”.	<b>múltiplas linguagens</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisarmos o discurso presente no item referente aos conteúdos do Documento Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Anexo: Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente (BNC-Formação Continuada ou BNC-FC) emergiu um tema, “múltiplas linguagens”, conforme parte do excerto abaixo:

(E1) “a partir de **múltiplas linguagens**”

Podemos observar esse tema apenas no anexo da BNC-FC – ELEMENTO 6: Utilizar estratégias e recursos para o desenvolvimento da capacidade leitora, oral e escrita dos(as) estudantes na(s) disciplina(s) e área(s) do conhecimento em que atua, que está relacionado com a atuação profissional docente no componente curricular das linguagens.

Cabe pontuarmos que a expressão relacionada aos multiletramentos aparece somente no nível 4: Atuação integradora, onde numa escala de progressão o termo “**múltiplas linguagens**” se encontra no nível mais avançado, onde a organização didática incorpora todas as outras práticas previstas nos níveis anteriores. O documento justifica que essa decisão foi tomada, “de modo a facilitar aos(as) professores(as) enxergarem a si próprios(as) em determinado nível de um elemento, bem como aos(as) formadores(as) analisarem as práticas dos(as) professores(as) com quem atuam” (BNC-FC, 2020, p. 6).

Contudo, é válido ressaltarmos que a BNC-FC não surgiu isoladamente, ela foi elaborada para consolidar as competências e habilidades descritas na BNCC, portanto, a proposta é criar níveis de competências profissionais, a fim de avaliar o desempenho desses profissionais, porém a realidade é mais complexa, exige um trabalho coletivo de todos que fazem parte do processo educativo.

Compreendemos, porém, que a preocupação com a formação de professores não deve se limitar a competências e habilidades, mas a interações, vivências, socializações, apropriações culturais e da identidade profissional.

De modo que o professor multiletrado, por exemplo, seja capaz de dominar a articulação entre as várias formas de expressão e os novos gêneros textuais multissemióticos, nos diferentes contextos socioculturais, utilizando quando necessário as ferramentas tecnológicas; a fim de proporcionar ao estudante possibilidades de argumentar, posicionar-se e interagir com o mundo e a sociedade contemporânea.

Rojo (2017), ressaltar sobre essa importância ao assinalar que

“[...] faz-se necessário complementar a matriz curricular na direção de contemplar os novos multiletramentos em termos de diversidade de mídias, linguagens e culturas, de forma articulada com os conteúdos e expectativas de aprendizagem propostos para as disciplinas e áreas do currículo (ROJO, 2017, p. 5)”.

Por fim, como última consideração, compreendemos que uma grande parcela da responsabilidade sobre o desenvolvimento profissional docente recai sobre as redes de ensino. Partindo dessa perspectiva, esperamos que a rede municipal de Fortaleza e de outros municípios ofereçam formações continuadas que possibilitem a construção de saberes, que capacitem o docente para tomar decisões acerca das práticas multiletradas a serem adotadas em sala de aula.

Afinal, processos formativos sobre os multiletramentos, a nosso ver, são necessários para que os professores pedagogos de anos iniciais tenham acesso a conhecimento especializado com relação à linguagem.

Assim, ao abordarem os multiletramentos em sala de aula, terão como propósito atender às transformações da sociedade em relação à comunicação contemporânea, além de valorizar e gerenciar as subjetividades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

### 6.1.3 Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC

**Quadro 21 – Excertos do Documento Curricular Referencial do Ceará**

EXCERTOS	TEMAS
<p>&lt;<a href="https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf">https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf</a>&gt;</p>	
<p>(E1)“COMPETÊNCIA 4: Utilizar <b>diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (DCRC, 2019, p. 55)”.</p> <p>(E2)“Os humanos se comunicam com seus pares nas práticas sociais de linguagem compreendendo e sendo compreendidos ou, pelos menos, tentando compreender e tentando ser compreendidos. Nesse jogo, eles/elas utilizam <b>diferentes linguagens</b>: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, Braille e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (DCRC, 2019, p. 171)”.</p>	<p><b>diferentes linguagens</b></p>

Continua

EXCERTOS	TEMAS
<p>(E3)“Utilizar <b>diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (DCRC, 2019, p. 175)”.</p> <p>(E4)“Utilizar <b>diferentes linguagens</b> para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (DCRC, 2019, p. 176)”.</p> <p>(E5)“Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das <b>diferentes linguagens</b> e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (DCRC, 2019, p. 176)”.</p> <p>(E6)“Mobilizar práticas da cultura digital, <b>diferentes linguagens</b>, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (DCRC, 2019, p. 178)”.</p> <p>(E7)“Mobilizar práticas da cultura digital, <b>diferentes linguagens</b>, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (DCRC, 2019, p. 191)”.</p>	<p><b>diferentes linguagens</b></p>

Continua

EXCERTOS	TEMAS
(E8) “Desde cedo, a criança convive circulada de muitas linguagens, está inserida em contextos de práticas sociais diversas, imersa numa diversidade cultural, utilizando <b>múltiplas linguagens</b> (DCRC, 2019, p. 178 – 179)”.	<b>múltiplas linguagens</b>
(E9)“ <b>Multiletramento</b> (Comunicação por meio de plataformas multimídia analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada) (DCRC, 2019, p. 55)”.  (E10)“ <b>Multiletramentos</b> dizem respeito à diversidade de culturas e de linguagens em jogo no cotidiano e decorre dos avanços da tecnologia (DCRC, 2019, p. 181)”.	<b>multiletramentos</b>

Fonte: Elaborada pela autora

Podemos perceber, com as informações expostas no quadro acima, que existe uma recorrência dos temas encontrados no Documento Curricular Referencial do Ceará examinado. Com os temas destacados, podemos fazer algumas considerações sobre a forma de compreender os multiletramentos que emergem do discurso presente neste documento.

Assim, como na BNCC, percebemos que o tema com maior incidência no DCRC foi: “**diferentes linguagens**” com 07 (sete) repetições, de forma que percebemos uma marcação bastante acentuada no texto, sempre relacionado, à finalidade de minimizar as dificuldades sociodiscursivas dos alunos, de possibilitar condições para o uso da língua de maneira ética, postura analítica e crítica diante das situações sociais que se apresentam.

De acordo com os fragmentos dos excertos abaixo:

(E1) “Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital”

(E2) “Nesse jogo, eles/elas utilizam **diferentes linguagens**”

(E3) “Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital”

(E4) “Utilizar **diferentes linguagens** para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos”

(E5) “para se comunicar por meio das **diferentes linguagens** e mídias”

(E6) “Mobilizar práticas da cultura digital, **diferentes linguagens**, mídias e ferramentas digitais”

(E7) “Mobilizar práticas da cultura digital, **diferentes linguagens**, mídias e ferramentas digitais”

A primeira reflexão que fazemos diz respeito à clareza que o termo “**diferentes linguagens**” contém neste documento, que apesar de trazer as novas exigências que surgem para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que, de acordo com o documento, são impulsionadas pelas novas tecnologias digitais, que incentivam novas maneiras de fazer e conhecer.

Contudo, essa perspectiva, da maneira como se apresenta, não incentiva a sensibilidade estética, a expressão criativa, assim como a capacidade de compreender e se comunicar por meio de diferentes linguagens, apenas indivíduos que se adaptam à realidade vivida.

As diferentes linguagens no Documento Curricular se referem principalmente às competências específicas de linguagens, que devem ser trabalhadas em aulas de língua portuguesa com a finalidade de desenvolver a capacidade de se comunicar em diferentes situações do mundo contemporâneo. Vejamos que esse modelo adotado é apenas um recurso neoliberal de redução do caráter emancipador da linguagem.

Conforme excerto (E4) do DCRC:

“Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do **mundo contemporâneo** (CEARÁ, 2019, p. 176)”.

Entendemos, contudo, esse mundo contemporâneo como uma modernidade universalizante onde utilizar diferentes linguagens tornou-se a parte mais significativa da vida social. De forma que documentos como o DCRC trazem em seu discurso ideias de instituições internacionais para a competitividade, globalização, eficiência, desempenho e competências essenciais com o intuito de formar sujeitos para a competitividade.

Assim também, esclarecemos que a linguagem e a sua diversidade estão manifestas no discurso do DCRC e em muitos momentos articuladas com a cultura digital. Destacamos que o documento contém uma valorização exagerada dos saberes digitais e das

práticas linguísticas nos espaços escolares que envolvam as tecnologias digitais, e que, como sabemos, impactam o dia a dia dos alunos nas interações sociais.

Entretanto, os professores precisam estar atentos, para que essa inclusão digital não seja construída unicamente ao redor de artefatos e de suas finalidades objetivas para o mercado de trabalho.

Um segundo tema que ficou evidente ao ser analisado no texto foi: “**múltiplas linguagens**”, conforme o excerto (E8) abaixo. Compreendemos que essa expressão precisa ser refletida, uma vez que nos fornece informações valiosas sobre a pauta em questão: os multiletramentos.

(E8) “imersa numa diversidade cultural, utilizando **múltiplas linguagens**”

Dessa forma, enfatizamos que essa multiplicidade linguística a que se refere o DCRC nos diz respeito às mais variadas formas de comunicação que compõem as construções de sentido. Dessa forma, entendemos que as múltiplas linguagens, no texto, se referem à multimodalidade, onde os gêneros são compostos por muitas semioses.

Cabe refletirmos, nesse momento, que o termo multimodalidade não é nem mesmo conceitualizado no Documento Curricular Referencial do Ceará, assim como não foi na BNCC, ou seja, a ênfase é apenas no sentido da pedagogia das competências, onde o objetivo é que os níveis de aprendizagem sejam alcançados.

Percebemos, portanto, que a multimodalidade, como multiplicidade de linguagens num mesmo texto, perde a sua complexidade e o significado na expansão dos modos de comunicação.

Um ponto que destacamos é que no Documento Curricular Referencial do Ceará emergiu o tema “**multiletramento**”, acreditamos que os professores linguistas que construíram o documento perceberam a lacuna deixada na BNCC. Explicitamos aqui os excertos do texto examinado:

(E9) “**Multiletramento** (Comunicação por meio de plataformas multimídia analógicas e digitais”

(E10) “**Multiletramentos** dizem respeito à diversidade de culturas e de linguagens em jogo no cotidiano e decorre dos avanços da tecnologia (DCRC, 2019, p. 181)”.

Enfatizamos neste momento que fica claro a necessidade de conceitualização, em todos os sentidos, no componente curricular de língua portuguesa do ensino fundamental, inclusive dos multiletramentos, por isso no DCRC se tentou minimizar essa ausência, porém, a definição ficou superficial e simplista de acordo com o que lemos no excerto (E10).

Aqui, destacamos nosso pensamento de que o Estado do Ceará perdeu a

oportunidade de mitigar as omissões na BNCC. O ideal era ter detalhado com mais profundidade todos os assuntos, como forma de subsidiar os professores pedagogos, já que estamos falando de turmas de anos iniciais.

Embora saibamos que a parte geral da BNCC foi preservada no DCRC, não se justificam, portanto, pequenas citações, que nada dizem ou orientam sobre os assuntos abordados, já que tanto se fala nos diversos tipos de letramentos, novos letramentos e multiletramentos como saberes importantíssimos a serem desenvolvidos em sala de aula. Concluímos esta parte da análise, destacando um posicionamento do documento curricular que consideramos importante.

De acordo com o (DCRC, 2017, p. 177):

“Na construção do panorama do nosso posicionamento, entendemos como importante os estudos desenvolvidos por Street (2014) relacionados aos **letramentos sociais**. Ancoramo-nos nesse autor na defesa do letramento ideológico como prática concreta e social”

O documento relata que está ancorado nos letramentos sociais de Street (2014), porém essa é a única menção sobre o assunto em todo o DCRC. De forma que, se o documento está amparado teoricamente nos estudos dos letramentos sociais, teria sido interessante o assunto ter sido melhor fundamentado, com o objetivo de nortear os professores pedagogos no ensino da linguagem nos anos iniciais.

Esclarecemos, por fim, que no letramento ideológico de Street (2014) há uma valorização das produções orais e na articulação entre sentidos produzidos pelos textos não-verbais e verbais. E que, de acordo com o autor: “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)”. Compreendemos, com isso, que essa perspectiva dos estudos de letramento tem como princípio a diversidade de eventos e práticas de letramentos.

#### **6.1.4 Caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

##### **Quadro 22 – Excertos do caderno Ano 2 – volume 05 – O trabalho com gêneros textuais em sala de aula**

EXCERTOS	TEMAS
<a href="https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-5-1.pdf">https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-5-1.pdf</a>	
Não há menção aos multiletramentos no documento	

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 23 – Excertos do caderno Ano 2 – volume 07 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**

EXCERTOS	TEMAS
< <a href="https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-7-1.pdf">https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-7-1.pdf</a> >	
Não há menção aos multiletramentos no documento	

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 24 – Excertos do caderno Ano 2 – volume 08: Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade de aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.**

EXCERTOS	TEMAS
< <a href="https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-8-1.pdf">https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-8-1.pdf</a> >	
Não há menção aos multiletramentos no documento	

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira consideração que fazemos sobre os cadernos do PNAIC é que não foram encontradas nenhuma menção sobre os (multi)letramentos. O assunto que consta nos três cadernos abrange o trabalho com gêneros textuais, a importância de considerarmos a heterogeneidade na aprendizagem e sobre reflexões sobre o ciclo de alfabetização.

Embora compreendamos que a abordagem dos estudos dos (multi)letramentos no ciclo de alfabetização seria fundamental, visto que proporcionam experiências ricas de letamentos e incorporam diferentes linguagens nas práticas de ensino que envolvam questões culturais.

Esclarecemos que um dos objetivos, de acordo com esses cadernos, era possibilitar que o professor repensasse as práticas de ensino de leitura e de escrita, pautadas num currículo voltado para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.

Destacamos ainda que, de acordo com o PNAIC, a alfabetização deve ser compreendida na perspectiva do letramento e com a abordagem da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro & Teberosky, 1984; Ferreiro, 1985) como subsídio teórico para os professores alfabetizadores.

Assim, esclarecemos que a abordagem sobre alfabetização, dos cadernos do PNAIC, está ancorada na teoria do construtivismo, de acordo com o caderno Ano 2 – volume 08: *Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade de aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças*,

que diz:

“As abordagens construtivistas passaram a nortear tanto teórica como metodologicamente as práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas que optaram pela implantação do Ciclo Básico de Alfabetização. Os estudos sobre a Psico-gênese da Língua Escrita passaram a ser amplamente divulgados e usados como perspectiva teórica de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 8).

Da mesma maneira, de acordo com os documentos formativos, o aporte teórico sobre sociointeracionismo do caderno Ano 2 – volume 05: *O trabalho com gêneros textuais em sala de aula, sobre o ciclo de alfabetização*, enfatiza que: “Em uma perspectiva sociointeracionista, os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais” (BRASIL, 2012, p. 6). Nesse ponto, conforme os cadernos do PNAIC explicitam, entendem que a alfabetização e o letramento são distintos, contudo, se completam.

Conforme a autora citada no texto do programa:

“alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria **alfabetizar letrando**, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (Soares, 1998, p. 47)

Contudo, o conceito de letramento que se evidencia no PNAIC só possuirá sentido se for desenvolvido num contexto de práticas sociais, de leitura e de escrita, e por meio dessas práticas. Assim, deixamos claro que, para além da alfabetização, é preciso oferecer meios para que os alunos consigam fazer uso da escrita e da leitura nas interações sociais.

A segunda consideração que fazemos é que, se a intenção do PNAIC era superar os métodos analíticos e sintéticos de se ensinar alfabetização, por que não se apropriou dos estudos dos multiletramentos para se ancorar teoricamente na elaboração dos cadernos da formação docente? Já que alfabetizar letrando valoriza o uso da linguagem em diferentes situações ou variados contextos sociais, a partir do modo de se falar e se expressar.

Acreditamos que a exclusão dos multiletramentos trouxe um atraso na apropriação de saberes importantes para a compreensão dos diversos letramentos por parte dos professores pedagogos atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental, assim como dos seus diversos usos na sociedade.

Observamos que no caderno 05: *O trabalho com gêneros textuais em sala de aula* traz uma discussão sobre a necessidade da leitura e da produção textual na alfabetização. O direcionamento do caderno a este respeito diz que:

“Neste caderno, direcionado para o 2º ano do ensino fundamental, destacamos que na escola precisamos trabalhar com **textos de diferentes gêneros**, mediando as situações em que as crianças tenham que ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos, além de refletir sobre as finalidades, formas composicionais e

recursos estilísticos característicos dos gêneros trabalhados (BRASIL, 2012, p. 5)”.

Portanto, entendemos que é relevante para o ensino de língua portuguesa o trabalho com os diferentes gêneros textuais que são produzidos na sociedade. Dessa forma, entendemos que a inclusão dos multiletramentos nesse momento de mudança de pensamento da educação brasileira daria oportunidade para o desenvolvimento de práticas letradas que envolvessem as produções híbridas e plurais – com textos, imagens, sons e movimento. Consideramos que teria sido pertinente e necessário nessa oportunidade trazer essas formas de comunicação e informação para dentro da escola.

Da mesma forma, esclarecemos que no caderno 7: *A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização*. Nos traz um contexto de heterogeneidade ligado aos diferentes níveis de conhecimentos e/ou aprendizagens dos alunos como um fenômeno inevitável e natural. Assim, consideramos que uma estratégia importante no trabalho pedagógico seriam os multiletramentos, como uma alternativa a essa demanda nas práticas pedagógicas, por sua pluralidade de expressões e pela possibilidade de utilização das mais variadas semiose em contexto de alfabetização.

Por fim, comentaremos sobre o caderno 8: *Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: Progressão e continuidade de aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças*. Conforme descrito abaixo:

“Nesta unidade, tais temas serão retomados na perspectiva de sistematizarmos algumas reflexões sobre o que é necessário para se garantir a **progressão** e a **continuidade das aprendizagens** para a construção dos conhecimentos por todas as crianças (BRASIL, 2012, p.

De acordo com as reflexões observadas do documento acima, concordamos que a avaliação é fundamental ao longo de cada ano escolar e que a mesma precisa ter caráter processual, formativo, participativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. Da mesma forma, concordamos que é necessário a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, registro, acompanhamento contínuo e reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Enfatizamos também a relevância de um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem, ao mesmo tempo que considera a heterogeneidade de conhecimentos das crianças no processo de alfabetização. Contudo, consideramos que a ausência dos multiletramentos nos cadernos do PNAIC trouxe prejuízos teóricos-metodológico para os professores, retardando ainda mais a apropriação desses saberes por parte dos professores pedagogos alfabetizadores.

### 6.1.5 Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR

**Quadro 25 – Excertos do Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFOR**

EXCERTOS	TEMAS
<p>&lt;<a href="https://fortaleza.ce.gov.br/noticias/rede-municipal-de-ensino-divulga-livros-digitais-das-novas-diretrizes-curriculares-da-educacao-de-fortaleza-2">https://fortaleza.ce.gov.br/noticias/rede-municipal-de-ensino-divulga-livros-digitais-das-novas-diretrizes-curriculares-da-educacao-de-fortaleza-2</a>&gt;</p>	
<p>(E1)“As interações verbais <b>multissemióticas</b> são aquelas que acontecem em diversas semioses, ou seja, por meio de diversos tipos de signos linguísticos, que contribuem para o processo de significação. Essas interações costumam ocorrer, também, por diversas mídias, o que as caracteriza, não obrigatoriamente, mas comumente, como multimidiáticas” (FORTALEZA, 2024, p. 28).</p> <p>(E2)“Dessa forma, aprender sobre gêneros, norma-padrão e outras normas prestigiadas não devem acontecer visando à supremacia de certas práticas em detrimento de outras, mas, sim, propiciar condições para a participação em situações de interação verbal que acontecem de forma cada vez mais <b>multissemiótica</b> e multimidiática” (FORTALEZA, 2024, p. 28).</p> <p>(E3)“A produção de textos envolve a reflexão sobre a produção e a autoria de textos escritos, orais e <b>multissemióticos</b>, voltados à participação social em contexto diversos, incluindo as produções coletivas e colaborativas dentro e fora da escola” (FORTALEZA, 2024, p. 30).</p> <p>(E4)“Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e <b>multissemióticos</b> que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e continuar aprendendo (FORTALEZA, 2024, p. 41).</p> <p>(E5)“Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos, gráficos-visuais em textos <b>multissemióticos</b>” (FORTALEZA, 2024, p. 44).</p>	<p><b>multissemióticos</b></p>

Continua

EXCERTOS	TEMAS
<p>(E6) “Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos <b>multissemióticos</b> disponíveis” (FORTALEZA, 2024, p. 45).</p> <p>(E7) “Utilização de recursos <b>multissemióticos</b> na edição e publicação de textos” (FORTALEZA, 2024, p. 45).</p>	<b>multissemióticos</b>
<p>(E8) “Utilizar <b>diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à co-operação” (FORTALEZA, 2024, p. 17).</p> <p>(E9) “Utilizar <b>diferentes linguagens</b> para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo</p> <p>(E10) “Mobilizar práticas da cultura digital, <b>diferentes linguagens</b>, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (FORTALEZA, 2024, p. 42).</p>	<b>diferentes linguagens</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o discurso presente no Documento Curricular Referencial Curricular de Fortaleza, percebemos que há emersão de dois temas: “**multissemióticos**” e “**diferentes linguagens**”. De maneira que o primeiro é bastante evidenciado no texto, com 07 (sete) excertos extraídos, e o segundo com apenas 03 (três) excertos recortados, demonstrando assim uma evidência menor.

Podemos observar que as palavras em destaque estão sempre relacionadas no texto, às formas de expandir a competência comunicativa, ampliar os horizontes culturais e desenvolver a criatividade.

Abaixo elencaremos os trechos na ordem que estão dispostos na tabela 11.

- (E1) “As interações verbais **multissemióticas** são aquelas que acontecem em diversas semioses...”
- (E2) “...situações de interação verbal que acontecem de forma cada vez mais multissemiótica e multimidiática”
- (E3) “...reflexão sobre a produção e a autoria de textos escritos, orais e **multissemióticos...**”
- (E4) “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e **multissemióticos...**”
- (E5) “... em textos **multissemióticos**”
- (E6) “... explorando os recursos **multissemióticos** disponíveis”
- (E7) “Utilização de recursos **multissemióticos...**”

Iniciaremos as discussões a partir de algumas inferências exploradas nos excertos, de modo que, com o texto do documento, a palavra “**multissemióticos**” traz como fundamental a capacidade de comunicação, de forma que é necessária uma organização e estruturação do pensamento com o propósito de produzir significado nas relações sociais.

De forma, percebemos a preocupação do DCRFor com a intensidade e a diversidade de circulação da informação, assim como a velocidade com que ela é propagada, possibilitada pelas mídias digitais carregadas de recursos semióticos, e que a escola precisa trabalhar essas competências nos estudantes.

Contudo, ressaltamos que na maioria das vezes os professores não estão preparados, eles não se apropriaram de saberes para trabalharem com essa combinação de recursos semióticos e, infelizmente, acabam restringindo aos textos impressos.

Um outro ponto a ser destacado é a relação com a multimodalidade presente nos excertos da tabela, deixando claro que a multiplicidade de recursos imagéticos, visuais, sonoros, gestuais, de cores e formatos são portadores de sentidos e, portanto, precisam ser explorados em sala de aula.

Porém, cabe aqui enfatizar que essas práticas com textos multissemióticos e multimodais precisam ser interpretadas criticamente, a fim de que as informações contidas sejam inferidas ou abstraídas para serem retirados os significados ocultos.

Enfatizamos que esses recursos multissemióticos a que se refere o DCRFor estão intimamente relacionados aos multiletramentos e à multimodalidade, visto que se relacionam através das interações verbais e que envolvem capacidades diversas de produzir sentidos.

Essa multiplicidade de linguagens, culturas, contextos, modos e práticas sociais desafia os educadores e a pedagogia tradicional em relação às práticas de letramentos homogêneas e patronizadas, de forma que possibilite compreender a linguagem com a

flexibilidade que os recursos tecnológicos propiciam nos processos de construção de significado.

Por fim, refletiremos sobre os últimos temas emergidos do documento, a saber:

(E8) “Utilizar **diferentes linguagens** – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital...”

(E9) “Utilizar **diferentes linguagens** para defender pontos de vista...”

(E10) “Mobilizar práticas da cultura digital, **diferentes linguagens**, mídias e ferramentas digitais...”

Cabe enfatizarmos, nesse momento, que os trechos do DCRFor acima estão de acordo com a proposta da BNCC e do DCRC. Aqui não houve alteração, portanto fica claro que o foco dos multiletramentos é voltado para o uso das TICs, e isto não deve envolver apenas o domínio técnico dos equipamentos e ferramentas digitais, porque isso é uma tendência tecnicista, conforme já discutido anteriormente.

Dito isto, esclarecemos nosso posicionamento de que os multiletramentos com o uso das TICs precisam ser voltados para uma cidadania digital, de maneira que sejam letrados digitalmente, a fim de desenvolverem pensamento crítico sobre o uso responsável, de combate à desinformação e às notícias falsas que causam tantos prejuízos, de forma que sejam capazes de identificar conteúdos confiáveis, verificar a veracidade e avaliar criticamente as fontes das informações.

Cabe ainda mencionarmos que o DCRFor melhora significativamente a conceitualização de todos os termos, além de organizar os assuntos abordados de forma bem mais didática. Consideramos que a orientação dada aos professores pedagogos foi bem direcionada e que a parte teórica do documento cumpre satisfatoriamente o propósito de subsidiar o planejamento.

Concluimos, portanto, que ser multiletrado é reconhecer e produzir significados nos mais diferentes contextos e interações sociais e assim poder transitar no mundo contemporâneo e interativo, onde os sujeitos utilizam as mais variadas formas de se comunicar.

Para sintetizarmos, recorreremos, uma vez mais, ao uso de um quadro-resumo, no qual estão os temas encontrados nos documentos.

**Quadro 26 – Síntese dos Temas Emergentes dos documentos institucionais analisados.**

	<b>TEMAS EMERGENTES</b>
<b>BNCC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diferentes linguagens</li> <li>• múltiplas linguagens</li> <li>• práticas diversificadas de letramentos</li> <li>• novos letramentos</li> <li>• novos e os multiletramentos</li> <li>• diferentes linguagens e diferentes letramentos</li> </ul>
<b>DCRC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diferentes linguagens</li> <li>• múltiplas linguagens</li> <li>• multiletramento</li> </ul>
<b>BNC-FC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• múltiplas linguagens</li> </ul>
<b>PNAIC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há menção aos multiletramentos</li> </ul>
<b>DCRFor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• multissemióticos</li> <li>• diferentes linguagens</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber pelos dados no quadro 26, o tema que possui recorrência mais relevante é **diferentes linguagens**, que nos traz uma perspectiva simplória de que uma escolarização que trabalha com multiletramentos autonomamente (Street, 2014) levará os estudantes a um crescimento cognitivo que melhorará suas perspectivas econômicas que são causados pela sua falta de letramento a fim de melhorá-los como cidadãos. De acordo com (Street, 2013, p. 3) “A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes, de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas”.

Podemos dizer, portanto, que o importante é que os professores de língua portuguesa foquem suas práticas de letramento nas reais condições de uso da leitura e da escrita, pelos seus objetivos de acordo com a necessidade do momento, e que podem ou devem mudar à medida que os objetivos ou condições também mudam.

As **múltiplas linguagens** estão mencionadas nos documentos através dos diversos tipos delas, mas que não ampliam as situações de uso e que precisam partir daquilo que os estudantes já conhecem, conforme os educadores acrescentam práticas de letramento que serão utilizadas nas práticas sociais do cotidiano.

Dessa forma, compreendemos como desafio para o docente o uso pedagógico do que seus alunos conhecem a partir de sua prática e que devem ser usados como base para o currículo, em vez de simplesmente impor aos alunos visões etnocêntricas e estreitas de multiletramentos. Para o Cazden (2021), as

“Diferenças de linguagem, discurso e registro são marcadores de diferenças no estilo de vida. À medida que os estilos de vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais borradas, o fato central da linguagem torna-se a multiplicidade de sentidos e sua interseção contínua. Assim como existem múltiplas camadas para a identidade de todos, existem múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados” (Cazden, 2021, p. 31).

Portanto, o trabalho com multiletramentos precisa ser repensado no quesito currículo, já que para ser efetivo necessita estar direcionado na articulação entre as culturas locais e a cultura valorizada pela sociedade. De maneira que as práticas pedagógicas abordarão a questão da leitura e da produção, especialmente pelas diferentes linguagens que circulam nos ambientes sociais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa teve como objeto de investigação os documentos curriculares orientadores da formação de professores por serem instrumentos relacionados ao complexo e multifacetado ato de formar, que por sua vez constitui-se como uma ação contínua e essencial para o processo de aprendizagem e que articula permanentemente o crescimento pessoal e profissional do educador.

Diante desta temática é que surgiram nossas inquietações acerca do problema que norteou esta dissertação: Como o discurso institucional curricular sobre multiletramentos é abordado em documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa, do 2º ano, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da rede pública do município de Fortaleza?

Primeiramente, cabe destacar que esses documentos orientadores ocupam um lugar importante para o direcionamento e o aprofundamento de questões teórico-metodológicas dos profissionais da rede pública de Fortaleza, já que colaboram para a construção de saberes docentes ao mesmo tempo que incentivam novas culturas e práticas pedagógicas.

Cabe observar também que a maneira como professores e alunos interagem já se constitui como uma prática social que desempenha um papel na natureza e nas ideias sobre multiletramentos em aquisição, assim como sua posição nas relações sociais. Assim, não é possível sugerir que os multiletramentos são neutros, assim sempre representam alguma visão que trarão efeitos que serão vivenciados socialmente.

Portanto, compreendemos que os multiletramentos não se restringem à escola, contudo envolvem um leque maior de eventos e práticas em diferentes tempos e contextos. Assim, “uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua.” Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos” (Cazden, 2021, p. 18).

De forma que os multiletramentos se direcionam para práticas sociais, que se encontram para além do ambiente escolar e que estão relacionadas ao uso que os indivíduos fazem da linguagem nas mais variadas situações vividas.

Dessa forma, convém ressaltar que a formação docente precisa desempenhar um papel que acompanha a vida profissional ao possibilitar, favorecer e aprofundar ideias da mesma forma que constrói novos conhecimentos e práticas inovadoras, media reflexões e discussões, possibilitando trocas de experiências e interações entre os educadores na dinâmica

dessas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Para tanto, o objetivo principal foi analisar o discurso institucional curricular sobre multiletramentos em documentos orientadores da formação de professores de língua portuguesa, do 2º ano, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da rede pública do município de Fortaleza.

Esta investigação está situada no campo da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006), por esta razão se interessa por situações de uso da linguagem. Nesse sentido, o (multi)letramento é objeto de discussão, tanto pelos seus significados como por suas práticas em sala de aula. Para tal, recorremos ao quadro teórico-metodológico proposto por van Dijk (2003) por ser uma abordagem sociocognitiva e crítica do discurso dentro dos Estudos Críticos do Discurso e o discurso subjacente sobre os letramentos, na perspectiva de Street (2014), Kleiman (1995, 2005, 2016, 2022), Freire (1987, 1989, 1991, 1996, 2013); multiletramentos, de Rojo (2013, 2015, 2015, 2019).

Adotamos uma metodologia qualitativa – interpretativista com a finalidade de compreendermos as práticas sociais em seus cenários naturais e com os significados que as pessoas conferem a elas. O *corpus* dessa pesquisa está composto por sete documentos orientadores da formação docente, possibilitando uma abrangência na compreensão do objeto pesquisado, pois demonstra a importância de se elaborarem documentos curriculares baseados naquilo que as crianças trazem ou fazem, e que tanto os educadores como os elaboradores dos documentos norteadores precisam aprender sobre essas práticas sociais do cotidiano.

Percebemos que isso é um dos desafios encontrados, que é utilizar o conhecimento a partir do contexto e das práticas sociais, como base para a proposta curricular, em vez de simplesmente impor visões etnocêntricas de letramento. Embora os documentos digam que a parte diversificada deve complementar e enriquecer a formação geral com características regionais, torna-se complicado essa inserção, já que a parte comum é muito extensa em todos os documentos.

Na análise da BNCC, verificou-se que o conceito de multiletramentos está diluído no documento, além de ter sido reduzido de três anos para dois anos o tempo para que a alfabetização ocorra na idade certa. Desconsiderando todas as dificuldades e realidades enfrentadas no contexto de escolas públicas em espaços de vulnerabilidade.

Outro ponto a ser considerado sobre a alfabetização é que a BNCC orienta que até o 2º ano deve-se trabalhar apenas a codificação e a decodificação dos fonemas com os grafemas em material gráfico, desconsiderando outras características nesse momento. Assim, o documento enfatiza que, para os dois primeiros do ensino fundamental, a alfabetização seja

pautada em competências e habilidades.

De acordo com Kleiman (2007),

“A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Na escola, onde se predomina uma concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (Kleiman, 2007, p.02).

Dessa forma, o processo de alfabetização precisa ser considerado como um dos componentes da aprendizagem, que é específico e indispensável na apropriação do sistema de escrita, de forma que possibilitará ao aluno ler e escrever com autonomia, de maneira que, ao juntar-se com outras facetas do processo de aprendizagem como a compreensão leitora, completará o processo de alfabetizar e o letrando e posteriormente tornar-se multiletrado.

Nesse sentido, Soares (2002, p. 145) considera o letramento como “o estado ou condição de quem exerce as práticas de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”.

Com relação aos temas emergentes sobre multiletramentos, nos levaram a observar a valorização da diversidade linguística, das variadas culturas, a fim de que sejam contempladas no letramento escolar. Espera-se que, dessa forma, a hegemonia do modo de pensar e ver o mundo seja substituída por uma visão e pensamento plural com diferentes subjetividades.

Tal ideia nos fez verificar a importância de uma prática situada onde os educandos estão imersos em práticas significativas a partir de suas vivências. Assim, os significados são construídos na prática na qual estão inseridos os contextos históricos, ideológicos, políticos, culturais e as práticas sociais. Como consequência desse modo de agir, se estabelece uma prática transformada onde acontecerá a aplicação dos saberes construídos em outras situações culturais.

Assim, para que ocorra a interpretação de textos, é necessário termos a percepção e compreensão da realidade que nos cerca. Para o autor “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita” (Freire, 1982, p. 11), uma demonstração da importância da experiência do sujeito e no que é significativo para ele.

Notamos ao examinar o DCRC que a preocupação é consolidar o Programa de Alfabetização na Idade Certa nas redes municipais de ensino do estado do Ceará, que busca a aprendizagem das crianças na idade certa. Para tanto, verificamos que o documento está baseado nos Letramentos Sociais de Street (2014). E que o caminho a ser trilhado é pensar o

letramento como prática social e não como aquisição de habilidades. Uma contradição no documento que é todo estruturado em competências e habilidades durante todo o ensino fundamental.

É interessante perceber que os letramentos sociais reconhecem os multiletramentos, mas que eles variam de um contexto para o outro, de uma cultura para outra, de maneira que os efeitos desse letramento nas diferentes situações. Street considera a natureza social e ideológica da escrita, a qual “para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (Street, 2014, p. 97).

Dessa forma, evidencia-se que o documento sinaliza um tipo de letramento que emerge da real necessidade de uso da linguagem por parte dos sujeitos de determinada sociedade, sendo particular em cada realidade. Não sendo aconselhado um padrão que restrinja as capacidades que desenvolvem a leitura e a escrita, de forma que imponha um único modelo de letramento que deva ser aprendido por todos, de maneira homogênea.

Com relação ao material do PNAIC, evidenciou-se que os multiletramentos não foram abordados de forma teórica nem com exemplos práticos nos três cadernos analisados, contudo, o PNAIC trouxe como contribuição, formações docentes que se baseassem no trabalho coletivo visando um ensino que priorizasse os direitos de aprendizagem.

Constata-se também que os cadernos do PNAIC dão ênfase no processo de alfabetizar letrando. Como forma de apoiar os professores, foram produzidos cadernos com ações de viés prescritivo que indicavam a necessidade de diversificação das práticas pedagógicas voltadas para os três primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Consideramos ainda que o PNAIC se baseia numa perspectiva interacionista com contribuições do construtivismo. Onde é ressaltada a necessidade de um ensino planejado e sistematizado nas especificidades do sistema de escrita alfabético, com suas complexidades compreendidas, já que a compreensão é que através da aquisição destas habilidades específicas as crianças dominarão a leitura e a escrita com autonomia.

Por último, temos o DCRFor, no qual ressaltamos que o mesmo está bem mais elaborado e estruturado. Percebemos que os professores elaboradores do documento municipal tiveram todo um cuidado em esclarecer os conceitos que não foram abordados adequadamente nos demais documentos. Percebemos que a escrita do documento é clara e objetiva, não deixando dúvidas de compreensão.

De acordo com o DCRFor, sua proposta é respeitar a diversidade local e a legislação curricular vigente no país ao mesmo tempo que sugere inovações. Ademais, se propõe orientar a oferta de uma educação de qualidade e eficaz que centralize no aluno uma

formação com equidade, inclusiva e integral, baseada em práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

Por fim, concluímos que o discurso que se apresenta em todos os documentos está direcionado por entidades e órgãos internacionais, onde se propõem currículos unificados que garantam um mínimo de aprendizagem para os alunos da escola pública. São exigências para que as escolas desenvolvam habilidades e competências nos estudantes, a fim de buscar caminhos para resolver demandas da sociedade globalizada.

O discurso também norteia que as escolas trabalhem o desenvolvimento de competências socioemocionais, para que os estudantes desenvolvam habilidades para trabalhar em equipe, gerenciar conflitos, desenvolver responsabilidade pessoal e social, assim como, autonomia, saber comunicar-se, ter empatia e tomar decisões, características valorizadas no mundo do trabalho. Contudo, a escola, é um espaço institucional de promoção do saber e, portanto, redefine suas práticas de ensino e aprendizagem em práticas contemporâneas ressignificadas.

## REFERÊNCIAS

- BEDIN, Michelle. **Multiletramentos no ensino fundamental I: processos de criação e práticas pedagógicas de uma formação continuada para professores de Toledo/PR.** 2020. 112 f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96. Institui a Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. disponível em: <<https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>> Acesso em: 03/02/2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf/](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf/)> Acesso em: 03/02/2024.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador:** caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 03/02/2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica** e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/>> Acesso em: 03/02/2024.
- CALDAS, Maria Cilânia de Sousa. **Multiletramentos e multimodalidade em livro didático de português do ensino médio.** 2021. 210 f. Tese Doutorado em Linguística – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2021. Acesso em: 03/02/2024.
- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <<https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>> Acesso em: 03/02/2024.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial Do Ceará – Ensino Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Versão-Provisoria-de-Lançamento.pdf>> Acesso em: 03/02/2024.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Institui o **Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic)**, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-14026-2007>> Acesso em: 03/02/2024.

CEARÁ, Governo do Estado. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará.

Secretaria de Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível: <[https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/itemlist/tag/PROGRAMA\\_ALFABETIZACAO\\_NA\\_IDADE\\_CERTA](https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/itemlist/tag/PROGRAMA_ALFABETIZACAO_NA_IDADE_CERTA)> Acesso em: 03/02/2024.

CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o **Prêmio Escola Nota Dez**, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar - Alfabetização (IDEALFA), e dá outras providências. Disponível: <<https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5365>>

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica**. Fortaleza: SEDUC. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/5170-spaece>> Acesso em: 03/02/2024.

COSTA, Gláucia de Jesus. **Os multi/novos letramentos subjacentes à colaboração em rede e à formação continuada de professores da educação básica no Portal do professor do MEC**. 2019. 198 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2019.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (org). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p. Disponível em: <<http://bds.unb.br/handle/123456789/863>> Acesso em: 15/06/2024.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L.C. **Responsabilização, meritocracia e privatização**: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: Seminário de Educação Brasileira, 3., Centro de Estudos Educação e

Sociedade, Campinas, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.  
In: KLEIMAN, A.B. (org.). **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Sigo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007b.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: ROCA, R. C. P. P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MORAIS, Gleison Araujo et al. **Multimodalidade e TDICs na formação docente: significações (re) construídas em um estágio supervisionado em Inglês**. 2022. 258 f. Dissertação (mestrado) — Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Brasília, DF, 2022.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PAMPLONA, Mariana Quezini. **A mobilização dos multiletramentos na formação inicial do professor de língua portuguesa**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR 2022.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feeval, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SHELL, Luiza Vitória de Abreu. **Cultura digital, multiletramentos e ensino de língua portuguesa na perspectiva de professores em formação continuada**. 2022. 176 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós – Graduação em Linguística aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 3, nº 81, dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15/06/2024

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*. nº 25. p. 5-17. Jan./Abr. 2004. disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/06/2024

SOARES, Magda. **Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento**. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (org.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. de Marcos Bagno. 1. ed. SP: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B.V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Tradução de Marcos Bagno. Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>  
Acesso em: 20 out. 2024.

TAVARES Dayanny Sousa. **Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, GO, 2019.

VAN Dijk. **Ideologia y discurso** – Una Aproximación Multidisciplinaria. Barcelona: Ariel, 2003.

**ANEXO A – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**<<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>**





**ANEXO C – DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ**

<<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>>



## ANEXO D – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

<<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-5-1.pdf>>

<<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-7-1.pdf>>

<<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-8-1.pdf>>

# Pacto Nacional pela ALFABETIZAÇÃO na IDADE CERTA



FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR  
CADERNO DE APRESENTAÇÃO

**ANEXO E – DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA**

<<https://fortaleza.ce.gov.br/noticias/rede-municipal-de-ensino-divulga-livros-digitais-das-novas-diretrizes-curriculares-da-educacao-de-fortaleza-2>>

# DCRFor DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE FORTALEZA

INCLUIR, EDUCAR E TRANSFORMAR

