



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO
NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Élida Valeria da Silva Lima

Asunción, Paraguay

2022

Élida Valeria da Silva Lima

**A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO
NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Asunción – Py, como requisito parcial para obtenção do grau de Master en Ciencias de la Educación.

Tutor: Dr. Daniel González González

Asunción, Paraguay

2022

Lima, Élide Valeria da Silva

A Estratégia Pedagógica do Multiletramento na Formação do Leitor Proficiente

Orientador: Dr. Daniel González González

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2022. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação = 168 pp.

Palavras-Chave: Multiletramento - Proficiência Leitora - Contemporaneidade

Élida Valeria da Silva Lima

**A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO
NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE**

Esta Dissertação foi avaliada e aprovada em ____/____/____ para obtenção do título de
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción/UAA.

DEDICATÓRIA

Ao Senhor Jesus Poderoso, que venceu por mim.

À mãe Elba, que me vestiu de força, coragem e orações.

Ao esposo João, amor atuante em todos os momentos.

Aos três filhos, Thyago, Thamires e Mário Lucas, que acreditaram na minha vitória.

AGRADECIMENTOS

Gratidão imensa ao Senhor Jesus Cristo que me sustentou nesta jornada, me outorgando o Seu Santo Espírito, Consolador, Orientador, Presente, Onisciente e Onipotente.

Sou grata à minha família abençoada, mãe, irmãos, marido, filhos que incansavelmente me apoiaram.

Agradeço aos Professores, Gestor(a) e Pedagogo(a) ao colaborarem na realização desta pesquisa.

Aos amigos professores mestrandos pela união, empatia e compartilhamento nesta difícil jornada, em especial às duas amigas professoras da minha cidade, companheiras de sempre.

Também aos colegas de trabalho na Secretaria de Educação-SEMED de Presidente Figueiredo-AM, a cada um que colaborou direta ou indiretamente para esta concretização.

À profissional Suely Cavalcante que, muito me auxiliou com as suas valiosas informações.

Ao Professor Doutor Daniel González, minha imensa gratidão, por toda dedicação na orientação desta dissertação.

Aos Professores do Mestrado, pelos ensinamentos recebidos.

À Universidade Autônoma de Assunção por oportunizar o erguimento em mais um degrau do conhecimento, na concretização do meu sonho de ser Mestra em Educação.

“Um letramento crítico deve buscar exatamente isso: a constituição de sujeitos “éticos”, “democráticos” e “críticos”. Embora seja mais cômodo, é inadmissível ignorar as novas linguagens proliferadas no mundo contemporâneo e as necessidades de um letramento crítico que o mundo pede aos alunos.”

(Rojo e Moura, 2012)

SUMÁRIO

Lista de siglas	x
Lista de figuras	xi
Lista de quadros	xii
Resumo	xiii
Abstract	xiv
INTRODUÇÃO	1
1 CONTEXTUALIZAÇÃO: MARCOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	4
1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	4
1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	6
1.3 Plano Nacional de Educação	8
1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais complementares à LDBEN 9394/96	12
1.5 Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017	14
1.6 Projeto Político Pedagógico – PPP	21
1.7 Sistema de Avaliação da Educação Básica /SAEB	23
1.8 Recorte diagnóstico SAEB/2017 em proficiência leitora no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Maria Calderaro	32
2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PELA LEITURA	36
2.1 Identidade e cidadania: enfoque no contexto amazônico cultural	37
2.2 Competências e habilidades para a formação integral do aluno a partir do Referencial Curricular Amazonense-RCA	41
2.3 Enfoque filosófico da linguagem	46
2.4 Inteligências múltiplas de Howard Gardner	48
2.5 Inteligência Emocional de Daniel Goleman	50
2.6 Inteligência Multifocal de Augusto Cury	52

3	LEITURA: O LETRAMENTO E O MULTILETRAMENTO	55
3.1	O que é ler: a ciência cognitiva da leitura	59
3.2	Letramento Literário	60
3.3	Gêneros discursivos e as práticas sociais segundo Bakhtin e Vygotsky	62
3.4	A Pedagogia dos multiletramentos por Roxane Rojo	68
3.5	Textos contemporâneos multimodais e multissemióticos	69
3.6	Gestão escolar alinhada à função social da leitura para o protagonismo juvenil: do mundo da leitura para a leitura de mundo	71
3.7	Desafios da Base Nacional Comum Curricular para a inovação na formação dos sujeitos: habilidades docentes exigidas no século XXI	72
4	METODOLOGIA	74
4.1	Justificativa da investigação	75
4.2	Problema da investigação	75
4.3	Objetivos da pesquisa	76
4.3.1	Objetivo geral	76
4.3.2	Objetivos específicos	76
4.4	Cronograma	77
4.5	Desenho metodológico: tipo e enfoque da pesquisa	77
4.6	Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa	79
4.7	Delimitação e participantes da pesquisa	83
4.8	Técnicas e instrumentos da coleta de dados	84
4.8.1	Entrevistas	85
4.8.2	Análise documental	86
4.9	Procedimento para coleta de dados	86
4.10	Validação dos instrumentos	88
4.11	Questões éticas	90
	DADOS E CONCLUSÕES	94
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	94
5.1	Categoria 1: Concepção de Educação dos profissionais no processo ensino- aprendizagem	100
5.2	Categoria 2: Currículo pedagógico do multiletramento inserido nos projetos multiculturais	106

5.3 Categoria 3: Utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos	112
5.4 Categoria 4: Dificuldades enfrentadas por docentes de Língua Portuguesa na utilização nas novas tecnologias	118
5.5 Categoria 5: Desafios da inserção textual da multimodalidade e da multissemiose na práxis pedagógica	124
5.6 Categoria 6: Processo de aperfeiçoamento docente nas demandas linguísticas e de aprendizagens da atualidade	127
5.7 Resultado avaliativo de aplicação das entrevistas	131
CONCLUSÕES	133
SUGESTÕES	137
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	145

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- FNE – Fórum Nacional de Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INSE – Índice de Desenvolvimento Sócioeconômico
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NTCI(s) – Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEE – Plano Estadual de Educação
- PNE – Plano nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- ProBNCC – Programa de Apoio e Implementação da BNCC
- RCA – Referencial Curricular Amazonense
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SNE – Sistema Nacional de Educação
- TIC(s) – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- TDIC(s) - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Organização da BNCC	18
FIGURA 02 – Aprendizagem no centro da BNCC	18
FIGURA 03 – Sistema de Avaliação da Educação Básica	25
FIGURA 04 – Trajetória Histórica dos Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar no Brasil	26
FIGURA 05 – Competências Gerais da BNCC	42
FIGURA 06 – Estrutura das Habilidades na BNCC	43
FIGURA 07 – Estrutura do Referencial Curricular Amazonense	45
FIGURA 08 – As oito inteligências de Horward Gardner	49
FIGURA 09 – Os Diferentes Níveis da Literacia	58
FIGURA 10 – Corredeira do Urubuí em Presidente Figueiredo-AM	80
FIGURA 11 – Cidade de Presidente Figueiredo/AM-Brasil, cortada pela BR 174 – vista de cima	81
FIGURA 12 - Fachada da Escola Estadual Maria Calderaro	82
FIGURA 13 – Entrada Central da Escola Estadual Maria Calderaro em organização comemorativa do Dia do Estudante – 2021	82
FIGURA 14 – Sugestão de formato para avaliar entrevista	90
FIGURA 15 – Dados da versão do Projeto de Pesquisa de Élide Valeria da Silva Lima, na área do pesquisador da Plataforma Brasil	91

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Edições 2015, 2017 e 2019 do SAEB	29
QUADRO 02 – Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa, em comparação às escolas similares e os totais Município, Estado Brasil.	32
QUADRO 03 – Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por nível de proficiência em Língua Portuguesa SAEB/2017	33
QUADRO 04 – Medidas de proficiência SAEB/2017	34
QUADRO 05 – Participação na avaliação externa SAEB/2017	34
QUADRO 06 – Indicadores contextuais SAEB/2017	35
QUADRO 07 – Operacionalização de ordem didática para análise linguístico-textual-discursiva de gêneros textuais	65
QUADRO 08 – Cronograma ajustado – Comissão Científica UAA – 08/03/2021	77
QUADRO 09 – Delimitação dos participantes da pesquisa	83
QUADRO 10 – Correlação entre os objetivos específicos e os instrumentos de coleta de dados	85
QUADRO 11 – Questões da entrevista relacionadas ao objetivo 1, apresentadas aos Doutores em Educação para validação	88
QUADRO 12 - Questões da entrevista relacionadas ao objetivo 2, apresentadas aos Doutores em Educação para validação	89
QUADRO 13 – Estrutura analítica dos componentes essenciais em relação ao PPP (2014) da Escola Estadual Maria Calderaro	99
QUADRO 14 – Quadro RCA Língua Portuguesa 9º ano do Campo Jornalístico-Midiático (Fragmento)	111
QUADRO 15 – Critérios de variáveis avaliativas de aplicação da entrevista	131

RESUMO

O trabalho de pesquisa aqui postulado, relaciona-se à práxis docente com os multiletramentos imersos em vivências de letramento crítico, com vistas à formação do leitor proficiente e protagonista na sociedade. Objetiva responder à questão norteadora de quais os principais desafios da aplicabilidade do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro, à luz dos principais teóricos Rojo e Moura (2019), Brito (2018), Abreu (2018), Rojo e Moura (2012), Libâneo (2011) Bakhtin (2006), Solé (1998), dentre outros investigadores dos processos referentes às práticas pedagógicas de docentes da área das linguagens, relacionada ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa/leitura no Brasil. Utilizando metodologia qualitativa, através de entrevistas abertas e de análise documentais, obteve-se a compreensão aprofundada e holística do tema em pauta. A investigação foi conduzida na direção do público-alvo, professores de Língua Portuguesa em efetivo exercício docente nos anos finais do Ensino Fundamental, Gestor e Pedagogo Escolares da Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo-AM. A obtenção dos dados qualitativos foi precedida da submissão do Projeto de Pesquisa à Comissão Nacional de Pesquisa com Seres Humanos, tendo disso aprovada e, da inquirição apurada das bases teóricas, conceituais, históricas e contextuais do tema estudado, estruturado e organizado em três (03) capítulos, sendo estes, marcos normativos das políticas públicas educacionais no Brasil; construção da identidade do sujeito no exercício da cidadania pela leitura e, leitura: o letramento e o multiletramento. As conclusões evidenciam que as desigualdades educacionais são facilmente potencializadas pela falta de infraestrutura e de recursos tecnológicos em conectividade aos educadores, alunos e comunidade escolar. Trata-se de grandes desafios em oferecer as mesmas oportunidades e à garantia do direito à aprendizagem, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade social. Neste contexto, professores, pedagogos, pais e alunos lutam para subsistir num sistema de ensino tradicional em uma escola ultrapassada, em contraste às exigências de uma sociedade multicultural, multiletrada, tecnológica e globalizada.

Palavras-Chave: Multiletramento - Proficiência Leitora - Contemporaneidade

ABSTRACT

The research work postulated here is related to teaching praxis with multiliteracies immersed in experiences of critical literacy, with a view to training the proficient reader and protagonist in society. It aims to answer the guiding question of what are the main challenges of the applicability of multiliteracy in the formation of the proficient reader in the final years of Elementary School at Maria Calderaro State School, in the light of the main theorists Rojo and Moura (2019), Brito (2018), Abreu (2018), Rojo (2012), Libâneo (2011) Bakhtin (2006), Solé (1998), among other researchers of the processes related to the pedagogical practices of teachers in the area of languages, related to teaching and learning of the Portuguese language/reading in the Brazil. Using a qualitative methodology, through open interviews and document analysis, a deep and holistic understanding of the topic at hand was obtained. The investigation was conducted towards the target audience, Portuguese Language teachers in effective teaching in the final years of Elementary School, School Manager and Pedagogue at Escola Estadual Maria Calderaro in Presidente Figueiredo-AM. Obtaining the qualitative data was preceded by the submission of the Research Project to the National Commission for Research with Human Beings, which was approved, and the detailed inquiry of the theoretical, conceptual, historical and contextual bases of the studied topic, structured and organized into three (03) chapters, these being, Normative Marks of Educational Public Policies in Brazil; Construction of the Subject's Identity in the Exercise of Citizenship through Reading and Reading: literacy and multiliteracy. The conclusions show that educational inequalities are easily enhanced by the lack of infrastructure and technological resources for connectivity to educators, students and the school community. These are major challenges in offering the same opportunities and guaranteeing the right to learning, especially for those in a socially vulnerable situation. In this context, teachers, educators, parents and students struggle to subsist in a traditional education system in an outdated school, in contrast to the demands of a multicultural, multiliterate, technological and globalized society.

Keywords: Multiliteracy - Reading Proficiency – Contemporary

INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento e à aprendizagem de qualidade configura-se como direito fundamental do ser humano e, a educação escolar, deve estar compromissada em alcançar os objetivos traçados para a aprendizagem significativa. Atualmente vê-se a necessidade emergente de uma educação que seja compreendida mediante a aquisição das aprendizagens, do conhecimento e das linguagens, que habilite o ser humano ao mundo, cada vez mais tecnológico e globalizado. O trabalho docente com multiletramento implica imergir em vivências de letramento crítico, com vistas à formação do leitor proficiente, protagonista na sociedade, ciente dos desafios contemporâneos da vida. É urgente a necessidade da ação originada da práxis pedagógica para o desenvolvimento dos processos linguísticos abrangentes, incluindo os digitais. A modernização e a globalização da sociedade, através das inovações da comunicação e da tecnologia, mostram que a instituição escolar, nos moldes em que se encontra, precisa apropriar-se das mudanças que levam ao pensamento autônomo, participativo, crítico e criativo.

Vários questionamentos promoveram inquietações que levaram à construção deste estudo, dentre os quais cita-se: Como a escola tem se preparado para formar leitores proficientes e autônomos numa sociedade multicultural e tecnológica? Quais competências, antes reservadas aos inovadores, os docentes contemporâneos do século XXI precisam desenvolver para uma prática pedagógica estimulante, viva e participativa, que desperte o interesse das crianças, adolescentes e jovens para a leitura e a produção textual? Assim, a questão norteadora ou questão-problema é: quais os principais desafios da aplicabilidade do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro? Os objetivos são pautados em, primeiramente como geral: Analisar os desafios da inserção da prática pedagógica de multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo/AM. Paralelamente, os objetivos específicos demandam em Descrever como a escola tem se preparado para formar leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos; Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico em favor da prática do multiletramento com a multimodalidade presentes nos variados gêneros textuais; Determinar se as estratégias de ensino-aprendizagem, inseridas na proposta curricular de Língua Portuguesa,

favorecem a prática pedagógica estimulante, que desperte para o protagonismo na leitura e na produção textual; Analisar a estrutura do Projeto Político Pedagógico como documento norteador da identidade escolar e a consequente contribuição para a formação integral do aluno inserido no contexto educacional.

Justifica-se a presente pesquisa, com a temática do multiletramento como estratégia pedagógica, pela sua relevância atual na sociedade contemporânea, pois a prática docente pautada no viés do multiletramento impulsiona a inovação do processo ensino-aprendizagem nos contextos de leitura, da compreensão e, conseqüentemente, na formação de sujeitos com mente flexível, com capacidade de análise e síntese. Nisto, a primeira Base Nacional Comum Curricular do Brasil, aguardada por 20 anos, concretizada/homologada somente em 2017, firma-se ao estabelecer as diretrizes para a elaboração dos currículos escolares do sistema educacional brasileiro, com princípios basilares na igualdade de tratamento, equidade e objetivos educacionais de aprendizagem. Logo, o próprio significado do termo multiletramento remete à diversidade cultural da multiplicidade de linguagens, em textos multimodais e multissemióticos. “Letramento”, tem como primeiro sentido a incorporação funcional da capacidade que conduz o ser humano a ler, escrever e atuar de forma autônoma na sociedade, possibilitando assim, a formação do leitor proficiente com a capacidade de utilização da linguagem para a criação de sentidos.

Optou-se pelo desenho metodológico de pesquisa descritiva, de corte transversal com enfoque qualitativo. O corte transversal foi aplicado de forma a analisar o objeto de estudo, o multiletramento, em um período ou momento específico, situado nos meses de novembro/2020 a setembro de 2021. O método é o qualitativo, pela compreensão holística dos desafios da inserção do multiletramento no contexto da prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Um número pequeno e intencional de participantes é qualitativamente considerado, uma vez que o enfoque qualitativo estrutura-se essencialmente por análises subjetivas, caracterizadas pela interpretação dos fenômenos com atribuição de significados.

A Rede Estadual de ensino contextualizada em Presidente Figueiredo-Amazonas-Brasil, está vinculada à Coordenadoria Estadual de Educação/SEDUC e a Escola Estadual Maria Calderaro, local da pesquisa, é a primeira Escola Estadual no Município. Possui médio porte, com 10 (dez) salas de aulas, atende alunos do Ensino Fundamental e Médio. Os participantes são formados por 05 (cinco) profissionais, entre Professores de Língua Portuguesa, Pedagogo ou Apoio Pedagógico e Gestora

Educacional, os quais têm relação direta com a atuação na área educacional da Educação Básica, selecionados de maneira intencional e não probabilística, isto é, seleção feita a partir de critérios prévios de atuações, experiência profissional e formação acadêmica. Os instrumentos para a coleta de dados são a entrevista aberta aos gestores, pedagogos; entrevista aberta aos professores de Língua Portuguesa; análise documental da Proposta Curricular de Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental e análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Este projeto foi submetido ao Comitê Científico da Universidad Autónoma de Asunción-Paraguay, Dirección de Investigación y Proyectos, através da Ficha Técnica de Proyecto de Tesis não obtendo objeções, e tendo sido aprovado na data de 30 de junho de 2020. Obteve ainda Parecer de aprovação dos dois Órgãos de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob o registro de CAAE nº41989020.2.0000.9167 em 28/05/2021. A Plataforma Brasil é uma base nacional unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP, permitindo que os estudos científicos sejam acompanhados em todos os estágios. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por especialistas de várias áreas e representantes da população que acompanham de perto a realização de todos os estudos com seres humanos.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO: MARCOS NORMATIVOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A Carta Magna de um país, a Constituição Federal, deve assegurar o direito à educação de seus concidadãos. A educação básica de qualidade é a primeira e mais importante meta de qualquer sistema político educacional. Sem educação a nação está fadada ao fracasso e, é através das políticas públicas educacionais que o Estado Constitucional planeja a execução das ações voltadas à garantia da cidadania a todas as pessoas. Esse direito assegurado na Constituição, como condição fundamental para o desenvolvimento do país, também está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. O pleno exercício da cidadania está firmemente atrelado à formação escolar, como o alicerce primeiro e indispensável à condição de cidadão, com o pleno acesso aos direitos políticos, sociais, civis e econômicos. Assim não é coerente discorrer sobre a importância da leitura e seus multiletramentos para o exercício da cidadania sem pautar os principais marcos normativos legais e históricos das políticas públicas educacionais do Brasil.

A educação deve primar pela busca de valores da dignidade, do respeito, da liberdade, do pleno desenvolvimento humano. Para este fim, as políticas públicas educacionais, auxiliam no árduo trabalho de superação dos inúmeros desafios e conflitos oriundos da sociedade contemporânea. Em seu Artigo 205, a Constituição Federal Brasileira de 05 de outubro de 1988 (a 7ª Constituição do País), afirma que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p.136). Portanto, a seguir, procura-se falar brevemente dos principais marcos normativos educacionais brasileiros, a base da nação.

1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Para alinhar os princípios educacionais descritos na Constituição é necessária uma LDB, haja vista que, com a Constituição Federal de 1988 as prioridades educacionais formaram-se a partir de eixos democráticos que traçaram os destinos da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9394/96 - é a legislação que regula e institui o sistema educacional público ou privado do Brasil,

da Educação Básica ao Ensino Superior. É a mais importante lei brasileira da educação. Não é nova, sendo mencionada pela primeira vez na história da educação de nosso país, na Constituição de 1934.

A LDB de 1996 estabelece que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e propiciar meios para progredir nos estudos e no trabalho. A garantia do direito do acesso à educação por qualquer brasileiro foi estabelecida pela LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, integrando princípios importantes e universais, constantes em seu Artigo 3º incisos de I a XII, a saber:

A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar, vinculação entre a educação escola, o trabalho e as práticas sociais; consideração com a diversidade étnico-racial e por fim, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996, p.1).

Não obstante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional configura-se como um marco institucional a partir dos anos 1990, na direção da universalização do acesso das crianças brasileiras à escola e com a tendência de ampliação do tempo de escolaridade no Ensino Fundamental. Em seu Artigo 5º a LDB expressa o direito de acesso à educação básica, enfatizando a sua obrigatoriedade.

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo (Brasil, 1996, p. 3).

Sendo a LDB 9394/96 uma lei emanada do Congresso Nacional, deve ser cumprida, respeitada, e tomada como um documento norteador para a prática pedagógica do professor, pois enfoca a gestão democrática, norteando a estrutura de funcionamento das instituições de ensino. Assim como a Constituição, a LDB foi

sendo atualizada. Essas atualizações foram transcorrendo na presente década, a partir de 2000 a 2019, mediante leis federais e passou a incluir temas que foram ganhando importância na sociedade, em consonância com as tendências globalizadas de uma educação integral e com equidade a todo e qualquer cidadão brasileiro.

A lei também introduziu mecanismos de avaliação do ensino, que hoje se materializam em iniciativas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Censo Escolar. Com isso, saímos do escuro e conhecemos melhor os resultados do trabalho desenvolvido pelos educadores (Soares e Bernardo, 2016, p.1).

A partir dos avanços obtidos pela LDB 9394/96 outros documentos educacionais foram sendo delineados e surgiram como balizadores e norteadores dos sistemas educacionais brasileiros. No Brasil, de acordo com a LDB, a educação sistematizada escolar é formada por dois níveis de ensino: A Educação Básica, que corresponde à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Educação Superior. Existem, dentro da Educação Básica, as modalidades de ensino Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para que sejam atendidas as necessidades da educação brasileira em todos os seus níveis de ensino, as ações, programas e políticas públicas oriundas do Ministério da Educação - MEC, são formuladas à luz da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

A partir deste ponto se discorrerá sobre alguns destes documentos oficiais da educação, os quais surgiram como uma necessidade de atender aos reclamos da maior e mais importante Lei Educacional Brasileira.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Aconteceu no ano de 1990, na Tailândia-Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual teve a participação da UNESCO, UNICEF, PNUDE, com o apoio do Banco Mundial, assim como de outras instituições intergovernamentais, não governamentais (ONGs), regionais, reunindo na ocasião 157 países, incluindo o Brasil. O objetivo da Conferência de Jomtien era o de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todo cidadão uma educação básica, necessária para uma vida digna, condição única para a concretização de uma sociedade mais humana e mais justa. Das discussões realizadas neste importante evento mundial, surgiu o Plano Decenal de Educação para

Todos e, com ele, a necessidade de se elaborar parâmetros claros no campo curricular em conformidade com o que estabelece a Constituição de 1988, para orientar as práticas pedagógicas e de ensino obrigatórias, com base nos ideais democráticos e na melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Nesta perspectiva

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental (Brasil, 1996, p.15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são elaborados então, com o intuito de catalisar as ações educacionais para o alcance da melhoria da qualidade educacional brasileira. Trata-se de uma proposta flexível, surgida nos anos de 1997 e 1998, a partir da organização curricular apontada pela LDB 9394/96, não se configurando, portanto, em uma proposta impositiva e homogeneia, tendo como função primordial

(...) orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 2001, p.13).

As diversas áreas educativas, inclusive os temas transversais, que permeiam as práticas pedagógicas estão contempladas nos PCNs, os quais configuram-se como um referencial nacional para a elaboração curricular dos sistemas de ensino, porém exigindo e dando abertura para as adaptações de acordo com as distintas realidades das comunidades escolares do vasto território brasileiro. Assim:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise de compra de livros e outros materiais didáticos, e à avaliação nacional (Brasil, 2001, p.36).

Portanto, as áreas integradas de conhecimento tais como as que estão contempladas nos PCNs foram organizadas em 10 (dez) volumes para o Ensino Fundamental I. O primeiro volume de Introdução, justifica e fundamenta as opções

feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais. São 06 (seis) volumes referentes às áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; 03 (três) volumes referentes aos Temas Transversais, sendo o primeiro uma apresentação destes temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e Ética; no segundo, encontram-se o Meio Ambiente e Saúde e no terceiro, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Já os PCNs do Ensino Fundamental II, dos 6º aos 9º anos, têm o seu início com a explanação do conceito de área, para a Educação Básica, Ensino fundamental. Na sequência, parte para a definição dos objetivos gerais da área, os quais manifestam as capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, explicitando a contribuição específica dos diferentes âmbitos do conhecimento. Seus objetivos e conteúdos estão organizados em quatro ciclos (6º,7º,8º e 9º), evitando assim a fragmentação de objetivos e de conteúdos, tornando possível também uma abordagem menos dividida dos conhecimentos. Isto possibilita e permite um processo constante e bem próximo dos conhecimentos pelos alunos. Cabe aos professores ministrar esses conteúdos de forma ampla e flexível.

1.3 Plano Nacional de Educação

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído 1962, como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e num contexto brasileiro da primeira Lei nº 4.024/1961 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este primeiro PNE constituía-se em um conjunto de metas qualitativas e quantitativas que, no prazo de oito anos, deveriam ser alcançadas. Segue-se o 2º PNE em 1971, porém como uma atualização do primeiro. Cinquenta anos depois destas tentativas oficiais de se estabelecer por Lei o planejamento da educação do País, e na conjuntura da Constituição Federal de 1988, surgiu o terceiro PNE, com duração decenal e com a finalidade primeira de articular o Sistema Nacional de Educação-SNE em regime de colaboração, isto é, por meio de ações integradas dos poderes públicos. Neste sentido, o Artigo 9º da Lei nº 9394/96 (LDBEN), estabelece que “A União incumbir-se-á de: Inciso I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Em 2001, precisamente no dia 09 de janeiro, foi sancionada a Lei Federal 10.172, a qual estabelece o Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 até 2010, portanto decenal, com força de Lei de acordo com o que prevê o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, garantindo-lhe maior garantia de seguridade e de execução, uma vez que trata-se de um plano da União e de estado com objetivos e metas para a educação da nação brasileira, percorrendo o alcance de elevar o nível de escolaridade da população mundial; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, com respeito ao acesso e à permanência de alunos nas instituições públicas e, por fim, a democratização na gestão do ensino público.

Nesta perspectiva, a instituição em Lei da Conferência Nacional de Educação-CONAE veio cumprir o intuito principal de facilitar o conhecimento, pelo Governo Federal, das atividades concernentes a educação realizadas em todo o País e, ao mesmo tempo, orientar a realização dos serviços locais/regionais da educação, bem como na comissão do auxílio e da subvenção federais. O documento final de referência CONAE 2010, com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, objetivou em seu Regimento Interno.

I – construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação;

II – indicar as diretrizes e estratégias de ações para o Plano Nacional de Educação-PNE/2010-2014;

III – instalar processo de institucionalização do Fórum Nacional de Educação, convocado e estabelecido pelo Ministério da Educação, como instância consultiva de articulação, organização, acompanhamento da política nacional de educação e de coordenação permanente das próximas conferências nacionais de educação no âmbito do Sistema Nacional Articulado de Educação;

IV – integrar todos os níveis, etapas e modalidades da educação numa abordagem sistêmica, com vistas a edificar o Sistema Nacional Articulado de Educação, especialmente no tocante ao planejamento e gestão, avaliação, financiamento, formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, além da garantia das condições de oferta de ensino com qualidade social;

V – propor reformulações necessárias ao marco legal da educação nacional para que o planejamento de ações articuladas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios se torne uma estratégia basilar para a implementação do Plano Nacional de Educação;

VI – indicar as condições para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social e valorizem a diversidade;

VII – definir diretrizes para orientar a qualificação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas redes públicas de ensino e nos estabelecimentos privados de educação (CONAE, 2010, pp. 3-4).

A CONAE então surge como oportunidade democrática da sociedade, na qual é apoiada institucionalmente pelo Poder Público, a fim de que todo cidadão participe do desenvolvimento da Educação Nacional. Assim, desponta como evento essencial e democrático, marcado por preâmbulos historicistas educacionais brasileiros no encadeamento sócio-político da contemporaneidade. A cada Conferência Nacional o Brasil avança na formulação de políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino e o direito à educação básica e, nesta monta, vislumbrando a criação do Sistema Nacional de Educação. Foi justamente no primeiro fórum da Conferência Nacional de Educação, ocorrido entre os dias 28 de março a 1º de abril do ano de 2010, com a presença de 2,5 mil delegados, que as discussões e debates convergiram para a criação do SNE, assim como para as estratégias da concepção do novo Plano Nacional de Educação-PNE.

O Documento Final da CONAE/2010, resultado da construção coletiva desencadeada pela decisão política de submeter ao debate social a instituição do Sistema Nacional de Educação, que assegurasse a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil, apresentou diretrizes, metas e ações, na perspectiva da democratização, da universalização, da qualidade, da inclusão, da igualdade e da diversidade e se constituiu em marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade, deliberando as bases e diretrizes para o novo Plano Nacional de Educação (CONAE, 2014, p.9).

Precedida por conferências preparatórias e livres, municipais e intermunicipais, Estaduais de Educação e do Distrito Federal, a II Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2014), foi realizada no mês de fevereiro de 2014, configurando-se como uma ocasião ímpar no contexto das políticas públicas educacionais e envolvendo diversos segmentos de deliberação e participação coletiva. Teve como tema central o PNE na

Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. O plano conta com a globalização das 20 (vinte) metas estabelecidas em caráter municipal e estadual válidas para todo o território nacional, atingindo todos os níveis de formação educacional, inclusive da educação superior. A abordagem do plano também planeja auxílio na educação inclusiva, além da melhoria na escolaridade dos brasileiros e a formação do plano de carreira dos professores. Com isso, conta com uma gestão para o financiamento da educação e o aumento dos investimentos.

Nesta conjuntura, a Lei de nº 13.005 de 25/06/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014 – 2024, em seu Artigo 6º, Parágrafos I e II, preconiza que:

Art. 6º. A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

§ 1º O Fórum Nacional de Educação, além da atribuição referida no caput:

I - acompanhará a execução do PNE e o cumprimento de suas metas;

II - promoverá a articulação das conferências nacionais de educação com as conferências regionais, estaduais e municipais que as precederem.

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente (Brasil, 2014, p.2).

A terceira CONAE, ocorrida em Brasília-DF em novembro de 2018 e coordenada pelo Fórum Nacional de Educação-FNE, teve como tema “A consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica”, tendo como um dos primeiros eixos de debate para o Documento de Referência CONAE-2018, o Plano Nacional de Educação-PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação-SNE: instituição, democratização, cooperação federativa, regime de colaboração, avaliação e regulação da educação. Em síntese, as 20 (vinte) metas do Plano Nacional de Educação determinam

diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024, através da Lei Federal 13.005/2014. Destaca-se aqui a meta de número 20, na qual propõe “Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” como um importante avanço para a qualidade da educação brasileira, que através da garantia de participação dos diversos segmentos sociais pelas conferências têm seguido na luta para o alcance da qualidade do ensino, conforme o que é consolidado no Documento de Referência CONAE, 2018, item 17:

A aprovação do PNE, após amplo debate social, assim como os processos para elaboração e adequação dos planos de educação em todo o território nacional no último período, colocaram o planejamento em educação no centro da agenda educacional, gerando compromissos inadiáveis com a universalização, a expansão, a inclusão, a valorização das diversidades, a promoção dos direitos humanos, a qualidade social e a equidade (CONAE, 2018, p.4).

1.4 Diretrizes Curriculares Nacionais complementares à LDBEN 9394/96

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem as normas obrigatórias da base nacional comum curricular e são o resultado do amplo debate com as diversas representatividades sociais, promovido pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de prover os sistemas educativos em seus níveis federal, estadual e municipal. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação básica como um direito fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's vêm corroborar com esse direito, buscando orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de todas as redes de ensino brasileiras. Assim a autonomia das instituições de ensino e suas respectivas propostas pedagógicas são asseguradas, pois são estimuladas a elaborarem seus currículos a partir de suas realidades, respeitando as diversas áreas do conhecimento.

As DCNs são uma compilação de documentos normatizadores e complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 e mesmo depois da aprovação desta, as DCNs continuam sendo válidas, uma vez que “(...) buscam promover a equidade da aprendizagem, garantindo que conteúdos

básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos” (Todos Pela Educação, 2018, p.3).

A partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foram definidas as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica em consonância com a LDBEN 9494-96, tendo em seu Artigo 2º Inciso I, um dos mais expressivos objetivos;

Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (Brasil, 2010, p.1).

Esta sistematização de princípios considera os perfis dos alunos atendidos pelas instituições de ensino de todo o país, de modo a orientar, organizar e sistematizar o trabalho com os conteúdos básicos em seus diversos contextos e realidades temporais. Neste sentido,

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que várias modificações – como o ensino fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas (Brasil, 2013, p. 4).

A importância das DCN’s reside no fato de que é instrumento estratégico de participação coletiva para o planejamento curricular com princípios da gestão democrática e, ainda oferecem o direito à formação para a cidadania. Configura-se como um importante documento normatizador/orientador para a estruturação dos sistemas de ensino. Portanto,

A autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 2013, p.7).

As várias alterações direcionadas à educação básica em seus diversos níveis, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996 recebeu,

fez com que a Comissão do Conselho Nacional de Educação, reavaliasse as DCNs por meio da mobilização representativa dos sistemas educativos nacionais, balizando a realidade para minimizar o distanciamento entre a sala de aula e a diretrizes educacionais. Logo,

Dispor sobre a formação básica nacional relacionando-a com a parte diversificada, e com a preparação para o trabalho e as práticas sociais, consiste, portanto, na formação de princípios para outra lógica de diretriz curricular, que considere a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais (Brasil, 2013, p.11).

Garantir a permanência dos sujeitos concretos (crianças, jovens e adultos brasileiros) na escola, requer um esforço conjunto para a garantia da qualidade pedagógica e política das aprendizagens, isto devido aos inúmeros desafios que o país enfrenta, como as sociopolíticas, as culturais, sem falar nas diferenças individuais de cada ser humano. Assim, as DCNs mais do que diretrizes obrigatórias, configuram-se como um importante meio de inspiração das políticas de gestão e seus respectivos projetos pedagógicos das instituições educacionais brasileiras.

1.5 Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017

A homologação da nova Base Nacional Comum Curricular, pelo Conselho Nacional de Educação-CNE, em 20 de dezembro de 2017, representa um marco na história da educação no Brasil, apesar de que a proposta de uma Base Nacional não é recente. O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 já prevê que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p.137). Por estar prevista na Constituição Federal, a BNCC não é uma política de governo e sim uma política educacional de nação e, configura-se como um extenso documento legal que veio para impactar todo o sistema educacional brasileiro, desde a esfera macro até a micro, o chão da escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver longo

das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.7).

A BNCC então, “passa a ser uma referência nacional obrigatória para processos de elaboração de currículos e materiais didáticos, de políticas de formação de educadores, além de critérios claros para avaliações em larga escala e concursos públicos” (Editora Moderna, 2018, p.5). Esta foi uma importante decisão assumida pelo país, oriunda não somente da Constituição, como também estabelecida pela aprovação do PNE – Plano Nacional de Educação – vigente ainda, de 2014 a 2024.

Na busca de um currículo comum, as orientações curriculares brasileiras, aconteceram de forma lenta e progressiva até culminar com a nova BNCC-2017. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs — são definidos basicamente como orientações sem caráter obrigatório, caracterizados como referenciais para o trabalho pedagógico, inserindo o fortalecimento da cidadania e inspirando a gestão educacional democrática. As Diretrizes Curriculares Nacionais, já abordadas neste trabalho, surgem no final da década de 90 com atualização em 2004 e aprimoramento em 2013, vêm projetar uma base nacional comum obrigatória, isto é, de caráter normativo a partir de uma compilação de Leis Educacionais, sendo a principal delas a LDBEN 9394/2006. É importante citar que “com mais de 600 páginas, as DCNs entraram para o rol dos caudalosos documentos da educação brasileira, a ponto de levar o CNE a reconhecer o fracasso da assimilação pela escola (...)” Moderna (2019, p.5).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017 – diferencia-se dos PCNs e das DCNs no que tange ao foco nos direitos das aprendizagens. Neste sentido:

Enquanto todos os documentos legais brasileiros procuram estabelecer um sistema educativo que busque a equidade, a garantia de direitos, o respeito às especificidades regionais, a formação de cidadãos críticos e a construção de uma escola democrática, a BNCC assume que esses

direitos só se efetivam se as crianças e adolescentes de fato puderem aprender um determinado corpo de conhecimentos, e isso só é possível se esses conhecimentos forem explicitados e aferidos por meio de instrumentos de avaliação (Moderna, 2019, p.15).

Sendo um documento de grande extensão, aproximadamente 500 páginas, a BNCC busca assegurar a produção de efeitos dos direitos de aprendizagens ou do direito de aprender e do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens na Educação Básica. Documento norteador dos sistemas de ensino e seus respectivos currículos de todas as unidades federativas do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular se estrutura em torno de 10 competências gerais. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
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;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2017, p. 9).

As dez competências gerais são os pilares gerais que nortearão as práticas pedagógicas dos professores em todos os anos nos componentes curriculares da Educação Básica.

Na BNCC, competência é definida como 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 (Brasil, 2017, p.8).

As aprendizagens devem ser articuladas às áreas de conhecimento, às habilidades, às competências específicas que, por sua vez culminam no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das competências gerais. É a chamada

formação integral, que habilita crianças, adolescentes e jovens a viver em sociedade utilizando os conhecimentos com autonomia, cidadania, ética e consciência ambiental. A Figura 1 ilustra como se estrutura a organização pedagógica na BNCC.

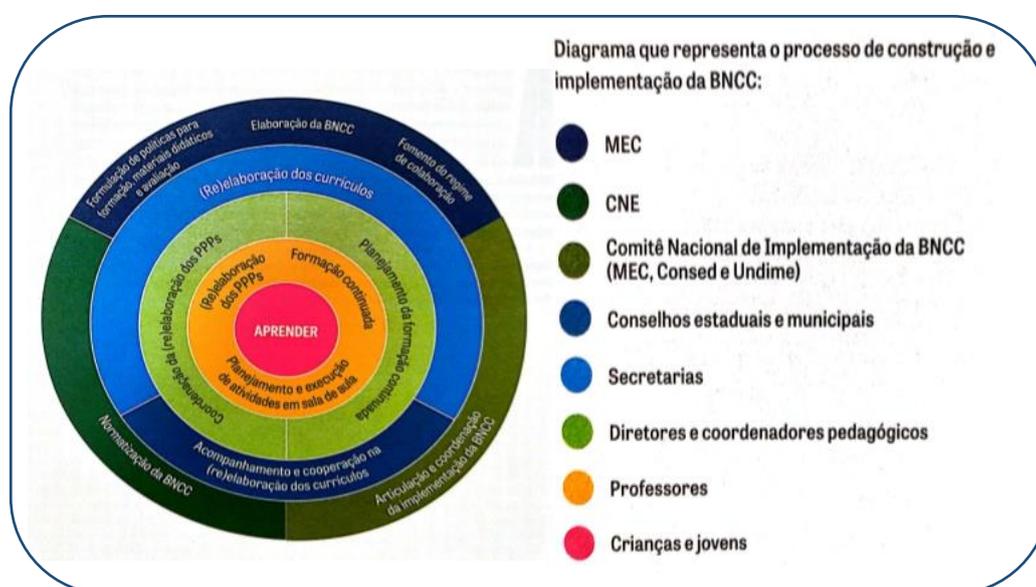
FIGURA Nº 01: Organização da BNCC



Fonte: Abreu (2018).

A aprendizagem está no centro da BNCC e, a mesma demanda concomitante desenvolvimento, se relacionando de forma progressiva entre as etapas e níveis de ensino, desde a sua elaboração até a implementação na sala de aula, como mostra a Figura 2.

FIGURA Nº 02: A Aprendizagem no centro da BNCC



Fonte: Perez (2019).

O Ensino Fundamental na BNCC está organizado por áreas de conhecimento. Cada área de conhecimento apresenta suas competências específicas a partir dos componentes curriculares compostos de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

A área das Linguagens é composta por três componentes curriculares, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa nos anos finais. Área da Matemática, componente curricular Matemática. Área Ciências da Natureza: Ciências; Ciências Humanas: História e Geografia. As práticas sociais encontram lugar nos campos de atuação social: jornalístico midiático; atuação na vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico-literário; nos quais as habilidades de cada componente curricular estão organizadas sempre nos contextos de uso da língua e, concomitantemente dentro dos quatro eixos da linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Assim, na BNCC:

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) em campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2017, p. 82).

Não obstante, a BNCC dialoga com os PCNs e os DCNs no que diz respeito aos conceitos já conhecidos, como as práticas de inserção social da leitura e da escrita, a esfera de circulação dos gêneros discursivos, a análise linguística/semiótica. A práxis pedagógica deve aproximar os objetos de ensino à realidade da vida em sociedade e aplicá-los aos distintos campos do saber, desenvolvendo sempre postura ético-crítica e a adesão à leitura para o exercício das competências específicas/gerais. Isso implica no fato de que a escola precisa estar aberta aos novos gêneros discursivos como, por exemplo, os textos multimodais, mesmo porque, os objetos de ensino apresentam uma progressão sistêmica ao longo dos anos escolares, refletida na complexidade destes gêneros do discurso. A área de Linguagens apresenta seis competências específicas que se inter-relacionam com as dez competências gerais.

Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as

como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

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

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

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

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. 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 diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p.63).

A partir deste documento de suma importância e que representa um marco na educação brasileira, a BNCC, os vários âmbitos escolares devem se apropriar das mudanças do aprimoramento/ajuste das práticas já consagradas, repensando seus currículos, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), suas formações contínuas, assim como os processos de avaliação e a própria gestão escolar.

1.6 Projeto Político Pedagógico – PPP

Falar de Projeto Político Pedagógico implica diretamente em explicitar reconhecer o papel da escola, não como um ambiente natural, mas político, social e cultural na sociedade contemporânea em constante transformação. Por se tratar de um ambiente não natural, a escola deve apropriar-se dos problemas inerentes ao seu tempo para, num esforço coletivo, torná-la fonte de significados da formação integral de seus sujeitos. Assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o pilar das propostas curriculares ou do currículo propriamente dito, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é o pilar essencial sobre o qual cada instituição escolar se estrutura. Através dele a identidade da escola é formada e mantida, configurando-se como um instrumento de gestão participativa. É o que pontua Lücke et al quando tece algumas características da gestão participativa.

Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização se destinam (Lücke et al., 2005, p.17).

Neste contexto, o PPP inicialmente caracterizado como um projeto, remete às seguintes perguntas: o porquê e para quê um projeto educativo? Os projetos são instrumentos de planejamento com o objetivo de definir os parâmetros ou caminhos, flexíveis e ajustáveis, que se seguem para o alcance de metas, sonhos, desejos demandados por ações. Seguindo esta linha de raciocínio, o PPP é um documento de caráter educativo permanente, isto é, em constante revisão, reflexão e melhoria, não se caracterizando como produto acabado ou concluído. Define, por sua vez, a ambição da escola, com base no ponto de partida e onde pretende-se chegar. Por isso,

Os teóricos nos sinalizam a importância da elaboração participativa do PPP, de maneira que todos atribuam sentido ao documento e, com isso, rompa-se a experiência de tarefa burocrática cumprida e entregue à Secretaria de Educação, algo comum em sua produção. Na ação coletiva, devem envolver-se gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e familiares e representantes da comunidade vinculada ao processo educativo da escola (CEDAC, 2016, p.7).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) articula-se com a própria Constituição Federal, quando garante em seu Artigo 206, incisos I, III, VI e VII a igualdade de condições de acesso à escola, o pluralismo de ideias, a qualidade do ensino; assim como com outros documentos que são os pilares da educação brasileira: a LDBEN 9394/96, as DCNs, os PCNs, a BNCC, as Propostas Curriculares das Redes de Ensino, o Regimento Escolar. Este último, o Regimento, “materializa o PPP na forma de registros de procedimentos, funções, atribuições e composição de cada um dos diferentes segmentos e setores da unidade” (CEDAC, 2016, p.17).

São duas as dimensões interrelacionadas e indissociáveis no PPP, a dimensão política e a pedagógica. O PPP é político porque representa a ciência capaz de dar significado à vida em sociedade, que ao mesmo tempo é civil e pública, caracterizando o ambiente escolar como de múltiplas relações humanas de convivências e de decisões coletivas. É pedagógico porque remete às experiências próprias do processo ensino-aprendizagem, delineando as decisões, os caminhos, as práticas, os métodos, os currículos, a cultura e o saber formal/não formal, as atitudes no ambiente educacional. Deve refletir as necessidades dos alunos, professores, comunidade escolar no cotidiano e na rotina educacional, permanecendo vigente.

O PPP da escola, com sua relativa autonomia e singularidade, escrito ou não, já existe e está posto quando o consideramos um lugar de aprendizagem (daí “pedagógico”), de constante reflexão, de tomada de decisões com objetivos perseguidos por todos e com definições metodológicas (por isso propõe-se como “Projeto”, mas nem sempre consciente do que quer atingir), que contempla a vida de pessoas em convivência no ambiente civil, público e sociável (e, portanto, necessariamente “Político”) (CEDAC, 2016, p.12).

A estrutura do Projeto Político Pedagógico deve conter alguns componentes essenciais, dentre os quais cita-se a contextualização/caracterização históricas da escola e da comunidades; missão, visão, princípios e valores; bases legais; fundamentação filosófica/teórica; sistema de avaliação; diagnóstico de aprendizagens com base nos indicadores educacionais; plano de ação; especificidades educacionais/culturais locais dentre outros. Esses componentes estruturais do PPP devem ser pautados pela busca de uma gestão democrática que efetivamente oportuniza o protagonismo do sujeito, alvo da ação pedagógica, pois a Escola da Educação Básica

(...) É uma instância em que se aprende a valorizar a riqueza das raízes culturais próprias das diferentes regiões do país, que, juntas formam a nação. Nela se ressignifica e recria a cultura herdada, reconstruindo as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país (Brasil, 2013, p. 25).

Elaborar um documento desta monta e de suma importância educacional de maneira coletiva compreende inúmeros desafios, porém como preconizam todos os documentos de base educacional no país, o alcance da qualidade do ensino na Educação Básica perpassa a atuação crítica, democrática e persistente dos atores da educação.

1.7 Sistema de Avaliação da Educação Básica /SAEB

A Educação para o desenvolvimento integral do ser humano é busca constante nas políticas educacionais do país, pois as transformações que o Sistema de Educação vem passando, desde a Constituição de 1988 até a Base Nacional Comum Curricular, mostram isso. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criado pelo Ministério da Educação – MEC em 1988, surgiu como uma política educacional de avaliação bienal em larga escala/externa, tendo a sua primeira edição, de forma amostral, em 1990. Caracteriza-se como um instrumento avaliativo educacional, inserido num esforço do governo brasileiro, em caminhar na direção do alcance da qualidade e da equidade na educação. É um processo de avaliação em larga escala realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – que oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país.

As avaliações externas ou em larga escala, possuem dois objetivos específicos: ajudar gestores educacionais na distribuição de recursos financeiros, bem como dos técnicos; melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas, para o alcance das metas planejadas. Já o objetivo geral, consiste em realizar diagnóstico em larga escala dos sistemas educacionais brasileiros, através de testes padronizados e a partir do desempenho dos estudantes nestes testes. Sendo assim, qual seria o conceito das avaliações externas?

As avaliações externas devem ser compreendidas como um processo de avaliação diagnóstica que produz informações significativas sobre a realidade educacional do país. Processo este, essencial para promover o debate público e favorecer a promoção de ações orientadas para a democratização do ensino, garantindo igualdade de oportunidades educacionais a todos (Gouveia et al, 2012, p.21).

As avaliações externas não representam o processo pedagógico, tão pouco substituem as avaliações de aprendizagens feitas pelos professores em seus respectivos contextos das ações pedagógicas nos ambientes escolares. Elas permitem que os sistemas de ensino, secretarias, gestores escolares, professores, pais e alunos tenham uma visão ampla e clara, de parâmetros externos, das fragilidades e qualidades de seus processos pedagógicos, uma vez que, como pontuam Blasis et al., (2013, p.7) “a compreensão detalhada desses resultados amplia a percepção sobre as possibilidades de diálogo entre essas avaliações e as práticas de ensino e de gestão, tanto no âmbito das escolas como das secretarias de educação.”

O SAEB passou a configurar-se com um novo método com base na TRI – Teoria da Resposta ao Item, a qual permitiu comparar os resultados dos testes ao longo do tempo. Isto se deu a partir do ano de 1995. Neste mesmo ano, foi realizado o primeiro teste padronizado amostral em resolução de problemas e em leitura no Ensino Fundamental (4ª série/5º ano e 8ª série/9ºano) e 3º ano do Ensino Médio em todas as unidades de ensino público do país.

A partir de 2005, a atenção aos resultados das escolas obtidos nas avaliações se intensificou. Primeiro com a reestruturação do Saeb pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, que foi desmembrado em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC), esta última mais conhecida como Prova Brasil, aplicada de modo censitário em todas as escolas públicas. Em seguida, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que reúne, em um só indicador, os conceitos de fluxo, expressos nas taxas de aprovação registradas no Censo Escolar, e de desempenho nas provas padronizadas em leitura e resolução de problemas. Calculado como a média das notas padronizadas, o IDEB varia de 0 a 10 e seus resultados permitem traçar metas bianuais, o que possibilitou que se

tornasse ferramenta para o acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Blasis et al., 2013, p. 8).

A Figura 3 ilustra a composição do SAEB a partir da Portaria Ministerial-MEC nº 931 de 21 de março de 2005.

FIGURA Nº 03: Sistema de Avaliação da Educação Básica



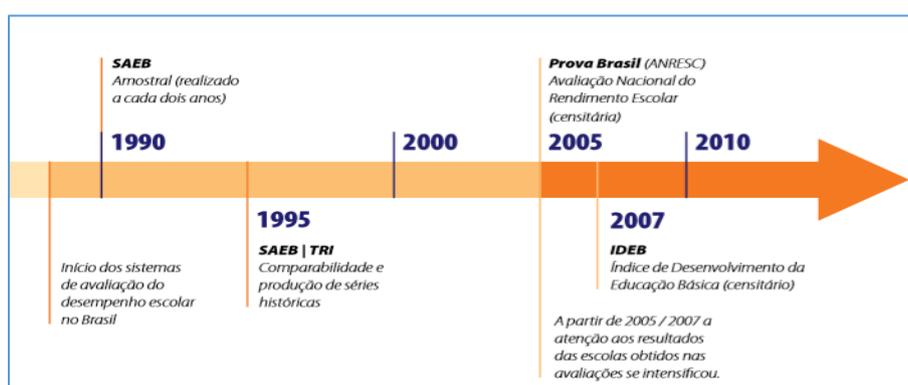
Fonte: Blasis et al. (2013).

As matrizes de referência são a base para a elaboração dos testes do SAEB. Os conteúdos propostos estão ligados às competências e às habilidades inerentes a cada ano de ensino e seus respectivos componentes curriculares. Estes conteúdos são subdivididos em partes menores chamadas de descritores que, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas.

As matrizes do SAEB não englobam todo o currículo escolar, sendo um recorte deste. Por meio de testes e questionários, como já foi dito, o SAEB reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes avaliados. Esses níveis estão descritos e organizados de modo crescente em escalas de proficiência de língua portuguesa e de matemática para cada uma das etapas avaliadas. As escalas funcionam como apoio para a interpretação dos resultados que, juntamente com o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono provenientes do censo escolar), compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado a partir da reestruturação do SAEB pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005.

As avaliações externas são capazes de mostrar que a qualidade do ensino e da aprendizagem ocupa o lugar central nas discussões educacionais. Caminhos alternativos estão sendo trilhados, pois desde as mudanças de 2005, as Redes Estaduais e Municipais de Ensino buscam organizar suas próprias estruturas de avaliação em larga escala, sendo que, a maioria baseia-se na metodologia utilizada pelo SAEB. A trajetória histórica mostrada na figura 4, situa como os Sistemas de Ensino Brasileiros foram se adequando à política de avaliação externa no decorrer dos anos de 1990 até 2010.

FIGURA Nº 04: Trajetória Histórica dos Sistemas de Avaliação do Desempenho Escolar no Brasil



Fonte: Blasis et al.(2013).

As médias padronizadas das avaliações externas censitárias devem ser uma perspectiva de auxílio para a melhoria do processo ensino-aprendizagem das Escolas de todo o País. Para isso, o IDEB – Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – é calculado com base, não somente com os resultados dos testes padronizados, mas também com base nos resultados de fatores associados constantes nos questionários socioeconômicos e no fluxo escolar (aprovação, reprovação, abandono). Sobre isto Gouveia et al (2012) enfatiza que:

Sabemos que a escola é uma organização complexa e que vários fatores influenciam administrativa e pedagógica, o cotidiano dos jovens, a localização geográfica, a infraestrutura, os equipamentos e, fundamentalmente a equipe de professores e a equipe de direção. Por isso, as avaliações em larga escala se fazem acompanhar de outros instrumentos (em geral, questionários dirigidos a professores, diretores,

pais, etc.) destinados a capturar a presença e a importância de fatores associados ao aprendizado (Gouveia et al, 2012, p. 24).

A cada edição, os resultados das avaliações externas são divulgados e, a oferta destes resultados varia ao longo das edições, com relatórios consolidados, sistemas de acesso a resultados ou boletins de desempenho. Municípios e escolas têm seus resultados associados publicados pelo INEP, que os coloca à disposição da sociedade brasileira desde o ano de 2005, assim como são divulgados os resultados para os estratos Brasil, regiões e unidades da Federação, desagregados por localização e dependência administrativa. Na edição de 2013, houve significativas mudanças no SAEB, pois

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação da edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de ciências para estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Também foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de ciências naturais, história e geografia, que não gerou resultados para a edição (INEP, 2019, p.12).

No ano de 2015 da edição do SAEB, foi colocado à disposição de dirigentes municipais de educação, pedagogos, gestores, professores e comunidade escolar, a Plataforma de Devolutivas Pedagógicas do INEP/MEC. O principal objetivo da plataforma é aproximar as avaliações externas ou de larga escala do contexto escolar. Esta aproximação relaciona-se aos itens das avaliações, que são comentados por diversos profissionais especialistas da área educacional, como estão à disposição diversas funcionalidades práticas para auxílio de professores de todo o país, dentre eles, a visualização de itens e informações associadas a partir de filtros como Objeto do Conhecimento, Processo Cognitivo, Ano, Dificuldade e Conteúdo. A aproximação das avaliações externas ao contexto escolar é essencial para o avanço do desenvolvimento do trabalho educativo, pois:

A avaliação é um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional. Os pontos de chegada são o direito de aprender e o avanço da melhoria global do ensino. Por isso, faz-se necessário que os profissionais de escolas e de secretarias de educação compreendam os dados e informações

produzidos pelas avaliações, saibam o que significam. De tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação externa é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção de alunos (Blasis et al, 2013, p. 12).

No próximo ano ímpar, 2017, as avaliações externas tornam-se censitárias para o último ano do Ensino Médio, não sendo obrigatória a adesão para as escolas privadas, que poderiam optar ou não pela avaliação. Foi um grande salto na busca do diagnóstico da qualidade do ensino no Brasil e na formulação das políticas públicas, uma vez que escolas privadas e públicas puderam obter resultados no SAEB com seus respectivos índices de desenvolvimento da educação básica.

Em 2019, com quase trinta anos de edições avaliativas, uma nova reestruturação foi realizada no SAEB. Desta vez, em consonância com a BNCC, referência na formulação dos currículos pedagógicos, levando-se em conta que

O currículo escolar é amplo e complexo, não se reduz a duas áreas do conhecimento, como Matemática e Língua Portuguesa. A partir dele, a ação pedagógica transcorre com a finalidade de estimular nos estudantes o desenvolvimento de diversas capacidades, por meio do contato com diferentes conteúdos e conhecimentos previamente selecionados. As matrizes de referência, utilizadas para a elaboração das avaliações externas, não dão conta de toda a complexidade contida nos currículos escolares porque fazem um recorte deste, isto é, elegem para verificação algumas habilidades e competências. No caso de Língua Portuguesa, por exemplo, as habilidades de leitura (Blasis et al, 2013, p. 26).

Foram previstas avaliações na edição de 2019 aos alunos do 2º ano, de forma amostral nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, porém com adiamento para a edição SAEB 2021. Tal delonga se deu pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC), prevendo a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus devidos ajustes às políticas de alfabetização pelas unidades escolares de todo o país. Também de forma amostral já em 2019, foram aplicados testes nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Outras duas importantes mudanças aconteceram, uma diz respeito à exclusão das siglas ANA, ANEB e ANRESC, permanecendo unicamente a sigla SAEB composta de

todo o conceito e o processo avaliativo de larga escala, nos diversos objetos de conhecimento com seus instrumentos nas etapas de ensino da Educação Básica; e a aplicação de questionários eletrônicos aos Secretários das Redes de Ensino Municipal, Estadual, assim como aos professores e gestores da Educação Infantil. Existem propostas, por parte do Ministério da Educação Brasileira, de implementações graduais e acréscimos, a cada ano, de mais anos escolares na realização das provas do SAEB, a partir de 2021. Tal fato corrobora com a assertiva de que

A avaliação externa propõe medir a aprendizagem que os alunos alcançaram ao final dos ciclos, mas ao longo de cada ciclo as escolas dispõem de mecanismos próprios (como a avaliação formativa que se dá durante o processo pedagógico) para verificar quais alunos precisam de apoio e intervir no sentido de estimular as aprendizagens esperadas (Blasis et al, 2013, p. 33).

Historicamente, a heterogeneidade dos alunos e professores fez com que a formulação das políticas públicas voltadas à equidade e qualidade do ensino público levasse, inevitavelmente, à criação de uma avaliação nacional da Educação Básica que, segundo Gouveia et al. (2012, p. 28) “(...) se inaugura no contexto marcado pela ampliação do acesso ao Ensino Fundamental – que levou para o interior da escola uma população pobre e tradicionalmente excluída do sistema escolar(...)”. Ainda segundo a mesma autora (2012, p. 28), “(...) faz-se necessário criar mecanismos para aferir a qualidade oferecida pelos estabelecimentos de ensino do país. (...)”

A avaliação em larga escala busca suprir essa necessidade, proporcionando um instrumento de avaliação com alto grau de precisão, a fim de verificar a eficácia do trabalho desenvolvido nas unidades escolares. Sendo assim, no quadro nº 1 pode-se observar as características das edições avaliativas de 2015 a 2019 do SAEB.

QUADRO Nº 01: Edições 2015, 2017 e 2019 do SAEB

ANO	PÚBLICO ALVO	ABRANGÊNCIA ESCOLAS		FORMULAÇÃO DE ITENS	ÁREA DO CONHECIMENTO
		Públicas	Privadas		
2105	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Censitário	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
		Amostral	Amostral		

	3ª e 4ª séries do Ensino Médio				
2017	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Censitário	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Censitário	Amostral + adesão		
2019	Creches e Pré-escolas da Educação Infantil	Amostral: estudo piloto	—	BNCC	—
	2º ano do Ensino Fundamental	Amostral	Amostral	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º anos do Ensino Fundamental	Censitário	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do Ensino Fundamental	Amostral	Amostral	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Censitário	Amostral	Matrizes de Referências	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Adaptado do Portal INEP (2019).

Ao analisar os resultados das avaliações externas SAEB, os Sistemas de Ensino e suas respectivas unidades educacionais, têm em suas mãos um valioso diagnóstico, que se corretamente utilizado, contribuirá para o alcance gradativo da qualidade do processo ensino-aprendizagem, pois permite a tomada de consciência dos pontos fortes e fracos em cada contexto escolar. Estes resultados são divulgados de maneira ampla tanto pela internet como pelas Secretarias de Educação do Brasil e estão disponíveis no sítio <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>. Nesta perspectiva, o

relatório do sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB-2017) busca apresentar aos gestores públicos e educacionais e a toda a sociedade, os dados que subsidiarão esta análise qualitativa. Assim, destaca-se a importância da criação e manutenção de um Sistema Externo de Avaliação Educacional do Ensino Básico de um País, com a devida seleção do público-alvo baseada em informações autodeclaradas pelas escolas no Censo Escolar da Educação, a fim de possibilitar o planejamento das ações necessárias ao processo avaliativo.

A PROVA BRASIL/SAEB tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais devem ser considerados na análise dos resultados. Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. Poderá, ainda, analisá-los tendo como referência um perfil de “Escolas Similares”, que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos. Ao analisar os resultados da escola, a equipe escolar poderá verificar o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala de proficiência, conferindo a descrição das habilidades referentes a esses níveis, para refletir pedagogicamente sobre tais resultados. Em caso de dúvidas para interpretar os resultados de sua escola, contate o Inep no e-mail provabrasil.resultados@inep.gov.br. (INEP, 2017, p.1).

A seguir encontra-se um recorte diagnóstico dos resultados SAEB-2017 em Língua Portuguesa do 9º ano Ensino Fundamental na Escola Estadual Maria Calderaro, objeto de delimitação desta pesquisa.

1.8 Recorte do diagnóstico SAEB/2017 em proficiência leitora no 9º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Maria Calderaro

A matriz de referência do SAEB para Língua Portuguesa está diretamente relacionada às habilidades e competências, progressivamente adquiridas ao nível de escolarização, que o aluno deve ter no ano avaliado. Essa matriz é composta por seis tópicos, como está pontuado em Brasil (2008, p. 21), “procedimentos de leitura; Implicações do suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos; Coerência e Coesão no Procedimento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística”. Assim, no quadro a seguir, podem-se obter resultados analíticos, não somente da unidade educacional em si, mas também resultados de unidades similares com critérios de classificação macro a níveis governamentais e pedagógicos: públicas, estaduais, de educação básica, no ensino fundamental, do 9º ano, no componente curricular Língua Portuguesa, somando-se a isso os totais do Município, do Estado e do Brasil.

QUADRO Nº 02: Distribuição dos alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa, em comparação às Escolas Similares e os totais Município, Estado, Brasil

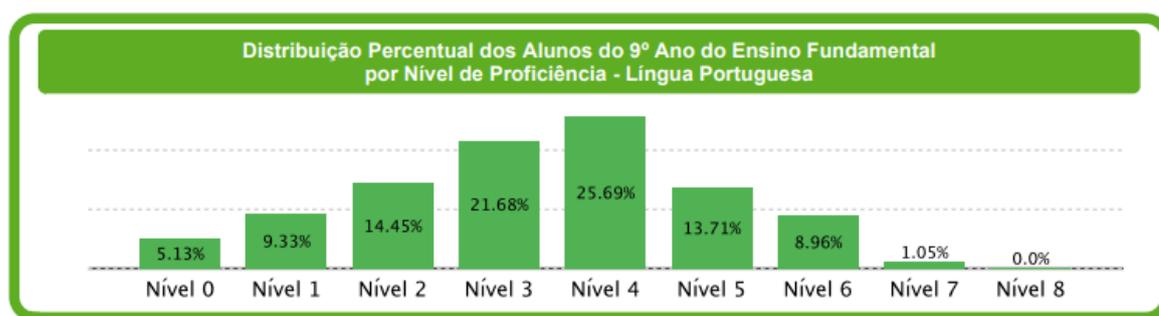
Distribuição Percentual dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência									
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Sua Escola	5.13%	9.33%	14.45%	21.68%	25.69%	13.71%	8.96%	1.05%	0.00%
Escolas Similares	6.73%	12.86%	20.89%	25.32%	21.80%	9.56%	2.13%	0.71%	0.00%
	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
Total Município	7.21%	8.70%	18.27%	28.55%	23.40%	9.70%	3.44%	0.73%	0.00%
Total Estado	15.17%	13.62%	18.36%	19.76%	17.00%	10.53%	4.11%	1.45%	0.00%
Total Brasil	14.36%	12.02%	15.80%	18.33%	17.76%	12.61%	6.25%	2.87%	0.00%

Fonte: INEP (2017).

As escalas de proficiência de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa que a escala está organizada em níveis que vão da menor

para a maior proficiência, e que cada nível de desempenho acumula também os saberes e habilidades do(s) nível(is) anterior(es). Assim, quando um quantitativo (%) de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pressupomos que estes alunos, além de terem desenvolvido as habilidades descritas neste nível, provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores (INEP, 2017, p.2).

QUADRO Nº 03: Distribuição percentual dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Língua Portuguesa SAEB 2017



Fonte: INEP (2017).

No contexto acima observa-se a prevalência do nível 4 de proficiência leitora (Língua Portuguesa) no 9º ano Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro, porém isto representa apenas 25,69% dos avaliados neste ano escolar, mostrando que,

(...) os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em

quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos (INEP, 2017, p. 2).

Os oito níveis de proficiência do SAEB apresentam um determinado valor e descrição de capacidade em cada pontuação nivelada, a saber, *nível zero*: desempenho menor que 200; *nível 01*: maior ou igual a 200 e menor que 225; *nível 2*: maior ou igual a 225 e menor que 250; *nível 3*: maior ou igual a 250 e menor que 275; *nível 4*: maior ou igual a 275 e menor que 300; *nível 5*: maior ou igual a 300 e menor que 325; *nível 6*: maior ou igual a 325 e menor que 350; *nível 7*: maior ou igual a 350 e menor que 375; *nível 8*: desempenho maior ou igual a 375.

QUADRO N° 04: Medidas de proficiência SAEB 2017

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011			246.43	258.86		
2013			264.00	262.58		
2015			267.44	258.76		
2017			271.44	266.14		

Fonte: INEP (2017).

Aqui é possível observar a progressão de desempenho dos estudantes da escola, entre 2017 e o tempo decorrido das edições anteriores do SAEB, 2011, 2013, 2015. Especificamente em Língua Portuguesa, houve avanço no interstício do período elencado.

QUADRO N° 05: Participação na Avaliação Externa SAEB 2017

	5º Ano do EF	9º Ano do EF	3ª Série do EM
Estudantes Presentes		97	
Quantidade de alunos matriculados		101	
Taxa de participação		96.04%	

Fonte: INEP (2017).

Os dados do quadro 5 mostram, a taxa de participação, a qual influi no IDEB, detalhando:

(...) os Estudantes Presentes (total de estudantes presentes na etapa avaliada no dia de aplicação do teste e consistentes com o Censo 2017); os Alunos matriculados no Censo (Quantidade de Alunos matriculados na etapa avaliada conforme Censo 2017) e a Taxa de Participação da Escola (total de presentes dividido pela quantidade de matriculados no Censo) (Brasil INEP, 2017, p. 1).

No próximo quadro, temos os indicadores contextuais, o INSE – Indicador de Nível Sócio Econômico – e a Formação Docente. Estes possibilitam a análise contextualizada dos perfis das escolas de educação básica e seus agentes (alunos, professores, pais/responsáveis), levando-se em conta o princípio de que as distintas estruturas sociais/educacionais têm ênfases também distintas. Os sistemas de ensino, as estruturas macro e micro com suas unidades educacionais não podem ser responsabilizadas isoladamente pelos eventuais fracassos no desenvolvimento cognitivo de seus alunos, pois são muitas as competências para o exercício da cidadania e, um indicador de suma importância no desenvolvimento citado é nível socioeconômico. O quadro 6, a seguir, mostra no nível socioeconômico, o grupo 4 que, por meio de uma análise de método hierárquico, os estudantes foram agrupados num total de oito níveis ordinais de INSE. O grupo 4, conforme Nota Técnica INEP-INSE 2015, está caracterizado como mediano, isto é, de modo geral, indica que os alunos têm em sua casa “ (...) bens elementares e a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos (...) e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade” (INEP, 2015, p.9).

QUADRO N°06: Indicadores contextuais SAEB 2017

Nível Socioeconômico	Formação Docente		
Grupo 4	Anos Iniciais do EF	Anos Finais do EF	Ensino Médio
	Não foi possível calcular.	44.00%	46.10%

Fonte: INEP (2017).

O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente produzem informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido

pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus níveis. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados seis grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 6, com nível socioeconômico mais alto. O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental bem como no ensino médio, na escola. Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. No caso dos anos iniciais, considera-se adicionalmente a formação em Licenciatura em Pedagogia (ou Bacharelado com complementação pedagógica) (INEP, 2017, p. 1).

O direito à educação garantido pela Constituição Brasileira, por muito tempo, significou direito à matrícula na escola pública. Com o desenvolvimento da reflexão sobre os direitos individuais, o direito à educação tornou-se direito ao aprendizado no pleno desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais. É notório que a maioria dos alunos estudantes das escolas públicas tem baixo desempenho e que ainda há muito o que se fazer para minorizar os impactos negativos das inúmeras variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem. A realização de um sistema de avaliação em larga escala com amplitude nacional, orienta e possibilita a observação, aferição e o registro regular da qualidade da educação básica, por meio de indicadores. Trata-se de ações imprescindíveis ao direito de aprendizagem, que segundo o INEP, 2015 (p.1) se dão através da “(...) orientação e a avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino do país”.

2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA PELA LEITURA

Identidade, cidadania e leitura aqui serão tratadas como palavras de sentidos semelhantes e de movimentos contínuos. Conceitualmente, pode-se inferir de cada uma delas um amplo leque de significados subjetivos no campo da educação. Por isso, não se pretende e, não se pode exaurir a gama de ramificações que estes conceitos implicam.

A identidade de um ser humano se caracteriza pela soma de seus atributos, distinguindo-o dos demais. Essa mesma distinção advinda da identidade pessoal de uma pessoa, remete inevitavelmente, ao sujeito protagonista e único, “ser cidadão” ocupando um espaço e atuando num mundo em constante transformação, com a consciência subjetiva desta pessoa, de si para si mesma. A leitura está justamente no centro das competências que podem ajudar uma criança, um adolescente, um jovem ou adulto, a se tornar um cidadão crítico, pois a leitura vai além da decodificação de palavras, tem íntima ligação com a visão de mundo e suas múltiplas relações. O exercício da leitura constrói a identidade que atua através da plena cidadania. E o que é ser cidadão? O que é cidadania? Num conceito amplo, cidadania é a qualidade de ser cidadão, pessoa detentora de seus direitos e deveres. Ser cidadão implica, então, em um processo contínuo de aprendizagem e de atuação consciente na sociedade. Tal processo contínuo, a partir da identidade e que leva a ser cidadão, está relacionado à competência leitora e ao direito de aprender.

2.1 Identidade e cidadania: enfoque no contexto amazônico cultural

Presidente Figueiredo, ao norte do Estado do Amazonas, integra a região metropolitana de Manaus à 107 quilômetros. A diversidade de vida animal e vegetal presentes no Bioma Amazônia é o maior do planeta com incomparáveis monumentos cênicos culturais, áreas de preservação ambiental e pontos turísticos. Rodeada de mais de 100 cachoeiras catalogadas, Nunes (2001, p.269) destaca que “o Município está assentado sobre rochas areníticas com origem marinha, daí o reconhecimento da área como Amazônia Marinha, responsável pela formação de dezenas de cachoeiras, corredeiras, cavernas, grutas, etc.”

A história de Presidente Figueiredo começa a ser delineada a partir de alguns moradores às margens da BR Federal 174, via de acesso do Estado do Amazonas ao Estado de Roraima. A construção da Usina Hidrelétrica de Balbina, assim como a exploração comercial de minérios no Distrito de Pitinga possibilitou o crescimento demográfico da região.

Os dois grandes projetos atraíram levas de profissionais e operários de outros estados, como Maranhão, Ceará, Pará, Piauí, Acre e Rondônia. Os migrantes se juntaram a quem chegava do interior do Amazonas,

resultando no aumento de moradores locais e no alto grau de miscigenação da população (Noronha, 2015, p. 17).

Criado em 10 de dezembro em 1981, recebeu este nome em homenagem ao primeiro Presidente da Província do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha (1798-1861). Atualmente, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2019), a população estimada de Presidente Figueiredo em 2019 é de 36.279 e a população do último censo (2010) foi de 27.175 pessoas.

O crescimento demográfico não tirou de Presidente Figueiredo o privilégio de ter, em boa parte da população, descendentes da linhagem mais próxima dos ancestrais e primeiros moradores da Região Amazônica. O povo indígena Waimiri-Atroari, predominante no território do município, destaca-se como portador da matriz cultural mais pura desses primeiros habitantes da floresta (Noronha, 2015, p. 19).

A cidadania do povo amazonense tem raízes na cultura indígena, porém não deve ser tomada como isolada dos acontecimentos sociais, históricos e econômicos do restante do país. Esta cultura foi marcada pela exploração dos recursos naturais da região amazônica desde a sua colonização. Não obstante, houve perdas culturais em grande escala, como esclarece Santos (2010, p. 274) sobre os indígenas que “muito já se disse sobre o extermínio físico e cultural dessa população durante os períodos de conquista e da colonização, mas ainda é pouco pelo o que representa perda do patrimônio cultural e natural (...)”.

A forte influência indígena, de migrantes do interior do Brasil, a floresta tropical, a biodiversidade animal, mineral e a abundância das águas, faz de Presidente Figueiredo um Município de grande diversidade cultural, com seus enigmas, mitos, significados mais inusitados, com as narrativas textuais das lendas, dos contos, dos poemas, das expressões artísticas, das produções visuais, das festas religiosas, dos causos fortemente marcados pela oralidade e profundamente identificados pelas vivências com a natureza, perpassando gerações. Peculiarmente, a Região Amazônica direciona à literatura e aos seus grandes movimentos artísticos-culturais os mais variados temas do imaginário caboclo, indígena, nordestino, uma verdadeira miscigenação. Consagrados autores de renome nacional, contam e encantam, através de suas letras impregnadas de mistério e natureza, demonstrando todo o potencial literário advindo desta região. Não obstante, as narrativas amazônicas não estão presas aos

aspectos geográficos/raciais/mitológicos. Amor, ódio, paixão, dor, morte, alegria, intrigas, fantasias e poesia estão expressas em suas páginas, ricas em recursos linguísticos para o desenvolvimento da fluência leitora cidadã.

Autores renomados intitulados de “Tesouros da Selva”, dentre os quais destacamos alguns como, **Thiago de Melo** (“Estatutos do Homem” - livro conhecido internacionalmente, no qual o poeta chama a atenção do leitor para os valores simples da natureza humana); **Tenório Telles** (Renovação – coletânea de crônicas e reflexões sobre os acontecimentos cotidianos da vida); **Milton Hatoum** (Dois Irmãos – recebeu o prêmio Jabuti em 2001 de melhor romance com a história de como se constroem as relações de identidade e diferença numa família em crise); **Márcio Souza** (Mad Maria - relata a construção da ferrovia Madeira-Mamoré, entre 1907 e 1912 no interior da Amazônia); **Aldísio Figueira** (Cidades de Puro Nada – temática poética sobre a cidade de Manaus), tiveram seus trabalhos divulgados e publicados em vários países e línguas. Isto demonstra apenas uma parte da riqueza cultural literária amazônica, sem detalhar aqui, os inúmeros autores de mitos, lendas, poesias, alguns dos mais variados gêneros textuais perfeitamente utilizados como coadjuvantes pedagógicos. O ser humano em sua essência humanística, não deve ser concebido apenas como um sujeito de dotações linguísticas, mas também como ser consciente de sua capacidade reflexiva e cultural, como evoca assertivamente Tenório Telles no texto “Leitura e Consciência” em (Renovação 2013).

É curioso observarmos que, antes de dominar qualquer código de comunicação escrito, o ser humano desenvolveu a linguagem e aprendeu a ler o mundo. Como consequência desse processo, criou a escrita para fixar suas experiências e realizou um dos feitos fundamentais do gênero humano: afirmou-se culturalmente por meio do aprendizado da leitura, promovendo uma revolução em termos de evolução do pensamento e aprimoramento da consciência e da sua capacidade reflexiva (Telles, 2013, p. 61).

A cultura não se restringe a expressão artístico-literária. A cultura pela oralidade é muito profícua no Norte do Brasil. Há inúmeras manifestações culturais amazônicas que formam a identidade deste povo e alimentam o imaginário popular, tais como os festejos populares.

O eferescente caldeirão cultural não se traduz apenas por meio dos festejos populares, mas também se manifesta de maneiras múltiplas

como na percepção artística dos variados tipos de artesanato, no universo mítico, na culinária e na relação que o povo tem com a natureza (Noronha, 2015, p. 91).

Este caldeirão cultural, como nomeia Noronha (2015), está intrinsicamente presente na sala de aula através das vivências dos alunos em meio ao ensino formal escolar. Cabe ao professor apropriar-se destas vivências como meio coadjuvante da formação leitora de crianças e jovens. A leitura literária na escola segundo Rouxel (2013, p.19) é “entendida como capital cultural composto de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis (...) concebida como “biblioteca interior”, representando um recurso pedagógico poderoso na formação da identidade no contexto amazônico.

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra (Rouxel, 2013, p. 20).

Gêneros textuais como o conto literário e/ou popular, a lenda, os mitos, a poesia, a crônica (híbrida), carregam em si uma relação pedagógica ampla, isto é, não restrita às práticas formais da instituição escolar, mas intermediando as conexões entre as pessoas das diferentes camadas sociais.

Baseados então nessa relação pedagógica, é que deveríamos enquanto professores estabelecer um processo educativo que pudesse proporcionar aos alunos, a potencialização do seu saber, e que eles viessem a ter a visão crítica da realidade, tornando-se agentes de transmissão e de formação da sociedade (Souza, 2011, p. 34).

Cabe aqui destacar dois gêneros da narrativa ficcional, o conto e a lenda da literatura amazonense, materializados em situações da comunicação verbal do dia a dia no cotidiano amazônico. Essas narrativas ficcionais são construídas a partir da identidade de um povo e sua história, porém sem o compromisso de fidedignidade tal qual a realidade se apresenta, pois é carregada da imaginação, de símbolos e de mitos, construídos ao longo das gerações da cultura popular, inúmeras vezes revestida de prosa poética. Neste sentido, Pinto (2014) em seu livro *O conto no Amazonas*, afirma que:

Poucas literaturas têm uma retaguarda mitológica tão expressiva como a literatura amazonense. Isto se deve à riqueza da sua literatura oral, que é muito anterior à colonização. Aliás, poucas literaturas têm o luxo de uma mitologia própria, cujas origens confundem-se com várias etapas do desenvolvimento da humanidade. Paradoxalmente, entretanto, essa literatura mantém-se periférica, tanto na sua vertente popular como no seu lado culto (Pinto, 2014, p. 19).

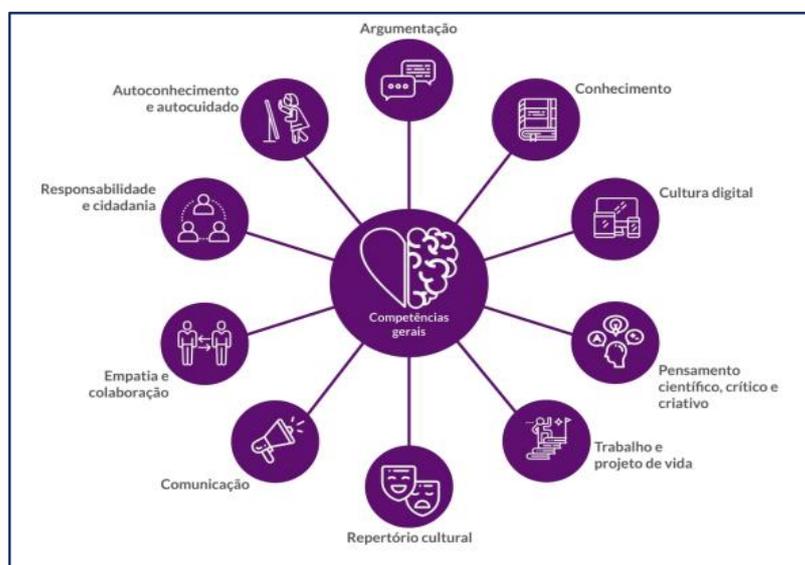
A riqueza dos gêneros textuais de autores regionais amazonenses revela os modos de proceder de um povo, de seus valores espirituais e morais, de suas configurações artísticas e de seus símbolos, de suas tradições. As poesias, a música, os mitos, os contos, as crônicas, as lendas, dentre elas, a da Cobra Grande, da Iara, do Guaraná, do Cupuaçu e muitas outras, podem ser amplamente exploradas a favor da ampliação da linguagem e da capacidade leitora, gêneros estes que “(...) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BNCC, 2017, p.67). Assim os gêneros textuais estão intimamente ligados às práticas discursivas da sociedade, por isso, nenhuma cultura é imóvel, estática, ao contrário, a cultura é dinâmica e move-se transformando-se de acordo com as trocas sociais e empíricas das civilizações ao longo da história humana.

2.2 Competências e habilidades para a formação integral do aluno a partir do Referencial Curricular Amazonense-RCA

Antes de explanar propriamente as concepções pedagógico-curriculares do Referencial Curricular Amazonense-RCA, construído a partir da Base Nacional Comum Curricular, é mister abordar brevemente os significados das palavras “competência” e “habilidade” no contexto educacional da BNCC. A palavra competência aqui postula-se como “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” (Brasil, 2018, p. 8). As dez competências sobre as quais a BNCC está pautada, inter-relacionam-se, estendem-se, alongam-se por todos os níveis da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Essa definição de competência na Base

Nacional Comum Curricular mostra o reconhecimento de que a educação é o caminho possível a ser trilhado para a transformação de uma sociedade mais justa, mais ética, humana, firmada em valores que levam às ações condizentes com seres humanos preparados para as demandas contemporâneas do mundo atual. Na figura 05 abaixo, mostram-se os termos-chave de cada uma das dez competências.

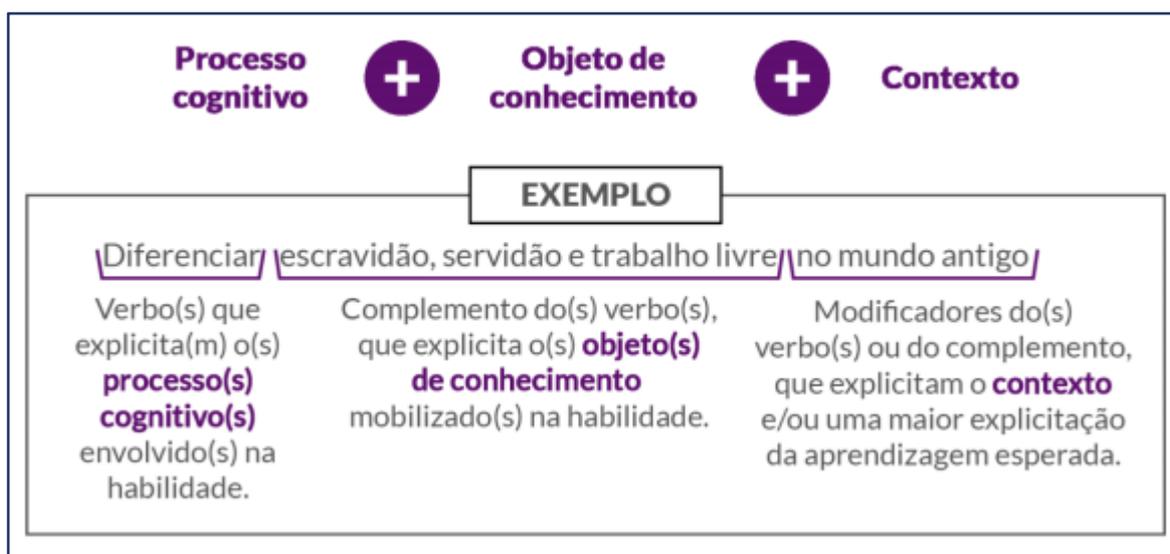
FIGURA Nº 05: Competências Gerais na BNCC



Fonte: SOMOS Educação, (2019).

Além das competências gerais, permeiam as cinco áreas do conhecimento no Ensino Fundamental - Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciência Humanas; Ensino Religioso - as competências específicas, que detalham e exploram como as competências gerais são expandidas e aprofundadas. Consequentemente, cada componente curricular apresenta também suas próprias competências como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme já foi dito acima.

Neste sentido “habilidade(s)” no contexto educacional da BNCC “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p.29). Existem processos associados neste significado contextual de habilidade na BNCC, que envolvem os objetos do conhecimento e as funções cognitivas da aprendizagem (operações mentais). Assim, na figura 06 a seguir, é mostrado como se organiza a estrutura das habilidades. Neste exemplo, se usa um período do componente curricular de história.

FIGURA Nº 06: Estrutura das habilidades na BNCC

Fonte: Somos Educação (2019) - Adaptado da BNCC, 2018.

É a partir de três documentos-base, a BNCC, o Plano Nacional de Educação-PNE, e o Plano Estadual de Educação do Amazonas-PEE/AM, que o Referencial Curricular Amazonense-RCA/AM foi elaborado, através de um copioso processo de discussões e debates entre os diferentes segmentos da sociedade educacional amazonense.

À luz de diagnósticos da realidade socioeducacional, a sociedade amazonense fundamentou o seu Plano Estadual de Educação em conformidade a com a Lei n. 13.005/2014, propondo medidas para otimização dos resultados pedagógicos em todas as instâncias da Educação formal e não formal. Para elaboração do Plano Estadual de Educação seguiu-se a lógica do processo democrático, partindo da mobilização dos segmentos sociais envolvidos direta ou indiretamente com as questões do processo educativo formal e informal (Amazonas, 2015, p.12).

O RCA compreende os direitos, os objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento que nortearão a elaboração dos currículos nos sistemas de ensino em todo o Estado. Este importante referencial para a Educação do Amazonas foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/AM em 16/10/2019, instituído pela Resolução nº 098 publicada no Diário Oficial do Estado do Amazonas em 14/11/2019, portanto é um documento bem recente. O RCA teve a colaboração de diversos

especialistas nas diversas áreas do saber Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso, Leitores Críticos e Textos Temáticos. Os especialistas de áreas autores coletivos do RCA fazem parte da multidisciplinaridade de atores profissionais da educação, nos âmbitos Estadual e Municipal, em sua grande maioria professores da Educação Básica. Neste sentido,

Enfatiza-se que a escola é um espaço que assegura o direito a educação de todos sem distinção e, portanto, tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, dos adolescentes e dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva da busca pelo conhecimento necessário para seu desenvolvimento, pessoal, social e profissional (Amazonas, 2019, p. 18)

A Comissão ProBNCC (Programa de Apoio e Implementação da BNCC) no Estado do Amazonas trabalhou incansavelmente para garantir a participação da sociedade, mobilizando para isto, profissionais da educação, principalmente professores, de todos os níveis de ensino, para a análise e as enunciações precisas dos textos específicos. A ProBNCC seguiu seu árduo trabalho na direção democrática e colaborativa, estabelecendo importantes parcerias com instituições educacionais do Estado, como descrito em Amazonas (2019, p.18) “(...) em que se destacam a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) e a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus), que cederam professores de todos os componentes curriculares e pedagogos para redigir este documento.” O processo envolveu ainda a leitura ativa e as contribuições da União dos Conselhos Municipais do Amazonas (UNCME/AM), do próprio CEE já citado, do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Amazonas (SINEPE/AM), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, também do Fórum Escolar Indígena do Amazonas (FORREEIA). Prefeitos e Dirigentes Municipais de Educação dos sessenta e dois municípios do imenso Estado que é o Amazonas, também contribuíram dando autenticidade da participação democrática, através de um termo de cooperação para a composição do RCA. Este por sua vez, sendo uma referência de currículo, se distingue da Base Nacional Comum Curricular, pois:

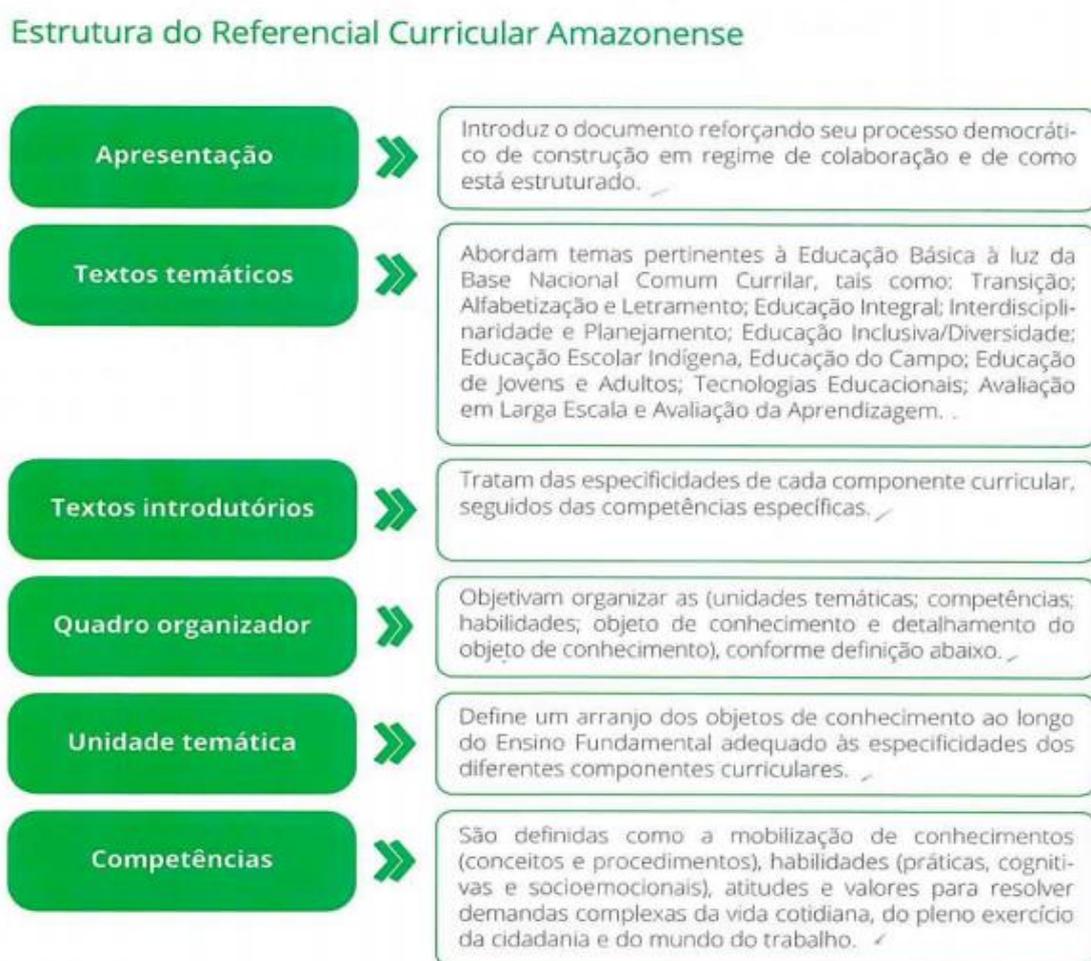
(...) enquanto a BNCC é a definição das aprendizagens essenciais que todo aluno deve desenvolver, ou seja, estabelece os pontos de chegada, o currículo é tudo o que deve ser mobilizado e realizado pela escola para

que essas aprendizagens sejam efetivamente alcançadas. Ele estabelece o que deve ser feito ao longo do percurso escolar para alcançar os pontos de chegada com sucesso (Somos Educação, 2019, p.29).

A Educação para a formação integral do aluno, perpassando pelas habilidades e suas consequentes competências no RCA, diz respeito a uma educação para a cidadania plena responsável, o pensamento crítico, a postura ética, a cultura, a empatia e o autocuidado, tomando como base a realidade vivida e a tomada de decisões, a resoluções de conflitos e a aplicabilidade do conhecimento nas situações reais cotidianas.

Estruturalmente, o RCA para o Ensino Fundamental Anos Finais, está organizado conforme a figura 07 abaixo:

FIGURA 07: Estrutura do Referencial Curricular Amazonense - RCA





Fonte: Amazonas (2019)

Os textos introdutórios dão a tônica de temas atuais e urgentes na sociedade contemporânea, pelo o que cita-se: a alfabetização e letramento; a transição de alunos aos níveis da educação básica; a interdisciplinaridade; o princípio da educação integral como desenvolvimento curricular; a educação inclusiva; a formação do professor; inserção das tecnologias; educação de jovens e adultos; avaliação. Portanto, como está expresso no próprio referencial, este é um documento de “parâmetros que interagem culturalmente na sociedade mediados por elementos políticos, econômicos e sociais, tendo como foco a *identidade das pessoas* que passam pela escola, com suas descobertas, inter-relações e diferentes culturas” (Amazonas, 2019, p.22 – grifo nosso).

2.3 Enfoque filosófico da linguagem

A Filosofia configura-se em uma das mais importantes vertentes do conhecimento teórico ligado à realidade. A palavra tem sua raiz no grego, amor à sabedoria. Trata-se do processo de compreensão, principalmente pela argumentação lógica, das questões fundamentais relacionadas ao ser humano, de sua existência, de suas vicissitudes, seus dilemas, valores éticos, das qualidades artística e/ou do belo, valores e princípios morais, questões da mente e do pensamento, do conceito fundamental de verdadeiro ou falso, da linguagem. Historicamente,

A Filosofia Antiga e Medieval centrou os estudos na questão metafísica - o ser -; a Filosofia Moderna com Descartes entendeu que o ponto chave dos questionamentos filosóficos se voltasse para a Gnosiologia – Teoria do Conhecimento –. Já a Filosofia Contemporânea com Thomas Moore, Wittgenstein, Russel e a Escola de Viena, ou seja, os neopositivistas

anglo-americanos, estruturalistas, existencialistas (discípulos de Heidegger), hermeneutas (Gadamer, Ricoeur) e seguidores de Santo Tomás e Karl Marx centraram os problemas filosóficos com os problemas linguísticos (Almeida, 2006, p.106).

A Filosofia então, entrelaça e compões metodicamente, sua trajetória significativa relacionando sempre o conhecimento produzido e ajustado conforme as mudanças nele ocorridas ao longo do tempo. Isto faz com que os filósofos e a própria Filosofia produzida tornem-se uma espécie de patrimônio cultural do conhecimento. Nesta perspectiva, a Filosofia tem suas fases ou períodos, desde o século VI a.C., intitulada como Filosofia Antiga, até a dita Filosofia Contemporânea, localizada entre meados do século XIX e os dias atuais do século XX. Nasce então o enfoque filosófico da linguagem oriundo da chamada crise do pensamento moderno do século XIX, crise esta, embasada no questionamento do sujeito racional, também controlável e perfeitamente previsível. Marinho, (2012, p. 21) afirma que “com relação à crítica do sujeito, a Filosofia contemporânea do século XX responde priorizando a linguagem como alternativa de explicação entre o sujeito e o objeto: já não conhecemos as coisas, simplesmente, mas interpretamos a realidade.” Não obstante, já nos primórdios do pensamento filosófico,

Para Aristóteles, a linguagem é instrumento do pensamento e tem como função representar as coisas. As coisas passam a existir, diz Aristóteles, à medida que a nomeamos. De acordo com Aristóteles, a linguagem é natural na sua função e convencional na sua origem. Ou melhor, a linguagem está presente na natureza humana no seu aspecto funcional de representar as coisas para instrumentalizar o pensamento; e no aspecto de sua origem, ela é convencional. A partir da necessidade intrínseca funcional da linguagem é que o homem inventa a mesma num contexto sócio-cultural (Almeida, 2006, p.107).

Linguagem e interação estão intimamente relacionadas, são inseparáveis, posto que ao utilizar a linguagem, o ser humano produz cultura, interage e intervém sobre sua realidade, sobre o mundo. A utilização e o conhecimento da língua, habilita o ser humano a viver em sociedade, usando cotidianamente várias estratégias comunicativas de forma dinâmica e viva. Nesta concepção, “todas as teorias da aprendizagem socioconstrutivistas quanto as de linguagem enunciativo-discursivas têm como pano de fundo a concepção de homem como um ser social e histórico (...) pelas relações com os

outros (...) por meio da linguagem” (Figueiredo et al, 2012, p.5). Esses pressupostos do ensino e da aprendizagem da língua materna corroboram e interagem com as concepções contemporâneas da Filosofia da Linguagem, que trouxeram à tona os contextos históricos das relações linguísticas, tendo como ponto de investigação o alicerce filosófico por meio da compreensão, dos limites e do uso da língua, dos seus significados, de suas expressões recriadas e aprimoradas.

2.4 Inteligências múltiplas de Howard Gardner

Ao longo do desenvolvimento do ser humano a educação formal desempenha importante papel na aprendizagem. A instituição escolar, seus currículos, propostas metodológicas, interações sociais em seus diversos aspectos advindos do conhecimento historicamente construído, possibilitam experiências de ensino-aprendizagem inestimáveis. Porém, grandes são os desafios no sentido de compreender como se processa a efetiva aprendizagem de forma significativa na mente do ser humano, uma vez que este é integral e complexo. Nisto a educação tem sido incansável, através de estudiosos e pesquisadores dedicados em encontrar caminhos plausíveis, incluindo-se aí a formação dos professores, responsáveis por conduzir o processo educativo num ambiente de interação e descobertas: a escola. Neste sentido,

A concepção de educação como processo construtivo e permanente, que constitui tanto o horizonte como o princípio orientador do currículo da formação de professores, complementa-se com um segundo pressuposto: a visão dinâmica e antropológica de aprendizagem, que é definida como o desenvolvimento de competências, por meio da elaboração pessoal e re-significação de elementos transmitidos social e culturalmente. Em outras palavras, a aprendizagem é concebida como um processo articulado com a construção da subjetividade, mobilizando elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos (Salgado, 2000 p.23)

Na busca de contribuir para a proximidade entre igualdade e equidade educacionais, um dos grandes estudiosos da aprendizagem contemporânea, Howard Gardner, insatisfeito com a ideia cristalizada de Q.I. como coeficiente da inteligência, formulou a teoria das “Inteligências Múltiplas”. Esta teoria vem de encontro ao conceito de inteligência como potencial inato, único, testável e quantificado através de testes

padronizados. Gardner pluralizou a concepção de inteligência “(...) apresentando-a como multifacetada e definida como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (Almeida Crispim, Silva e Peixoto, 2017, p.91). Corroborando com as concepções de múltiplas inteligências de Gardner, estudiosos do mundo todo vêm questionando as concepções da inteligência herdada passível de qualificação, por muito tempo fortalecidas nas instituições de ensino, uma vez que as medições se restringem às aptidões lógico-matemáticas e linguísticas. De acordo com o que mostra a figura 08 a seguir, a teoria do psicólogo Gardner, pesquisador da Universidade de Harvard nos Estados Unidos, propõe que não existe apenas uma inteligência, geral e uniforme. Inicialmente foram sugeridos 08 (oito) tipos, contudo esse quantitativo não é rígido, pois as pessoas possuem potenciais vastos e distintos, que se manifestam em diversos contextos e através de várias atividades e oportunidade explorativas educacionais.´

FIGURA 08: As oito inteligências de Horward Gardner



Fonte: Hipercultura (2020)

A teoria de Gardner apresenta desafios, pois exige uma profunda mudança da visão pedagógico-educacional. Está a favor da educação inclusiva no próprio contexto do ensino-aprendizagem formal, escolar, do saber institucionalizado, porém de maneira distinta da que hoje é aceita e praticada, conforme o que Smole (1999, p.19) adverte quando afirma que “a visão pluralista da mente reconhece muitas facetas diversas da cognição; reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastantes”. Isto remete à visão do aluno como sujeito, ser humano integral que se desenvolve e adquire habilidades e competências específicas e gerais com aspectos diferenciados em sua subjetividade.

As múltiplas inteligências estão interligadas ao multiletramento, uma vez que evocam o potencial advindo das diferenças e das inúmeras possibilidades de aprendizagens. É a inteligência democratizada, que busca o trabalho de valorização das diferenças a favor do sujeito em formação para atuar de e viver em sociedade. Daí a comunicação é fator essencial para o desenvolvimento dessas potencialidades.

A comunicação pede o coletivo, e se transforma em redes da conversação nas quais os pedidos e os compromissos, as ofertas e as promessas, as consultas e as resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente (...) Desempenha um papel importante na construção de elos de ligação entre noções intuitivas dos alunos e a linguagem simbólica da escola (Smole, 1999, p.29).

A interação horizontal e vertical também desempenha um papel importante no processo ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, da construção do conhecimento e de significados. A variação de processos, inclusive avaliativos, torna-se imprescindível para a melhoria da prática pedagógica do processo, na direção de perceber as dimensões intelectuais distintas de seus alunos e de agir com base nas perspectivas de desenvolvimento.

2.5 Inteligência Emocional de Daniel Goleman

O desenvolvimento integral do ser humano muito tem sido refletido e discutido nas últimas décadas do século XX e mais intensamente neste século XXI. O processo de desenvolvimento cerebral/comportamental e o papel das emoções na efetiva aprendizagem tem sido objeto de estudo por inúmeros cientistas das mais diversas áreas, em especial da Psicologia e da Educação. Um dos notáveis psicólogos da atualidade, o

norte americano Daniel Goleman, produziu uma das suas maiores obras sobre o funcionamento do cérebro e o comportamento humano, “Inteligência Emocional”, obra best-seller que traz a teoria revolucionária do QE (inteligência emocional) com base em quatro pilares: empatia, sociabilidade, autoconhecimento e gestão das emoções. Goleman (2012, p.32) enfatiza que “a própria raiz da palavra *emoção* é do latim *movere* – “mover” – acrescida do prefixo “e”, que denota “afastar-se”, o que indica que qualquer emoção está implícita uma propensão para agir de imediato”.

O termo Inteligência Emocional popularizou-se a partir da década de 1990, porém as concepções de múltiplas inteligências de Gardner já haviam lançado profundos questionamentos a respeito da ideia cristalizada de Q.I. como coeficiente da inteligência. Nesta direção, Goleman através de seus estudos e teoria foi cofundador de um grupo colaborativo para ajudar as escolas a implementarem em seus currículos pedagógicos o desenvolvimento da inteligência emocional no ambiente educacional.

A Base Nacional Comum Curricular, marco fundamental da educação brasileira, traz em sua base as dez competências gerais da aprendizagem, sendo que sete delas, mais da metade, estão correlacionadas à inteligência emocional: pensamento científico, crítico e criativo; senso estético e repertório cultural; comunicação; autonomia; empatia e cooperação; autoconhecimento e autocuidado; autogestão. Tal a importância da autogestão das emoções para a aprendizagem e para a vida em sociedade que

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo Sapiens*, a espécie pensante é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum (Goleman 2012, p.30).

O modelo educacional brasileiro vigente deve passar por profundas transformações na mesma direção e movimento da sociedade globalizada, tecnológica e emocionalmente capacitada para enfrentar os desafios contemporâneos. Tanto as funções cognitivas, como as de interações socioafetivas necessitam ser priorizadas e trabalhadas no âmbito educacional formal. Profissionais educadores preparados e

estudantes que aprimoram, positivamente e cotidianamente suas percepções e a compreensão sobre as próprias emoções, têm mais propensão ao êxito nos estudos e na vida em sociedade, para a resolução de conflitos com sensibilidade, criticidade e mente emocional saudável. Nesta perspectiva,

(...) pressupomos que o modelo educacional ainda vigente, dispõe na maioria dos casos, de recursos materiais necessários para o desenvolvimento cognitivo do estudante; porém, a sociedade contemporânea abstém-se de outras competências – afetividade, solidariedade, iniciativa, controle emocional, etc.; e por essa razão, exige que a escola cuide da formação humana em sua complexidade e totalidade, possibilitando ao homem relacionar-se de forma saudável, consigo mesmo, com o outro e com o mundo (Almeida, 2020, p.4)

Problemas emocionais e enfermidades psicológicas da modernidade afetam cada vez mais crianças e jovens. Oportunamente Daniel Goleman (2012, p.258) afirma que “a virada do milênio virou uma era da melancolia”. Pesquisas nacionais e internacionais mostram que há uma espécie de epidemia moderna de depressão e “cada nova geração tem vivido sob maior risco que aquela que a antecedeu de sofrer uma depressão grave – não a mera tristeza – mas uma paralisante apatia, desânimo e autopiedade – no transcorrer da vida”. Portanto os paradigmas tradicionais há muito perpetuados na educação brasileira não atendem mais às exigências de formação integral das gerações presente e vindoura. O que o Cientista Psicólogo Goleman (2012, p.284) chama de “Ciência do Eu” diz respeito à autoconsciência das próprias “(...) forças e fraquezas, na possibilidade de nos vermos a uma luz positiva, mas realista (com isso evitando uma armadilha comum do movimento de autoestima)”.

A escola sozinha, jamais será capaz de tomar sobre si a responsabilidade da família e das demais instituições sociais de base, no entanto, pode propiciar vivências de ensino-aprendizagem significativas de alfabetização emocional, por isso Goleman (2012, p.294) afirma que “talvez não haja outro tema em que a qualificação do professor seja mais importante, uma vez que a maneira como ele lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição de *fato* de competência – ou incompetência – emocional”.

2.6 Inteligência Multifocal de Augusto Cury

Discorrer sobre as inteligências e suas inúmeras variáveis não é tarefa fácil. Por isto, não se pretende aqui (e não se poderia) aprofundar as teorias dos cientistas-filósofos-psicólogos-educadores-pensadores que, ao longo dos séculos, buscaram e buscam trazer luz aos fenômenos das aprendizagens e das inteligências humanas. Esta abordagem se trata de alguns aspectos importantes para a educação, pela teoria “Inteligência Multifocal” de Augusto Cury. Médico, psiquiatra e escritor com trinta anos de carreira, consagrou-se como o autor mais lido na última década com livros publicados em mais de 70 países. Somente no Brasil, teve mais de 30 milhões de livros já vendidos (<https://augustocury.com.br/>).

O autor aborda o termo multifocal, relativo a vários focos da construção do pensamento humano e da inteligência. Não busca invalidar as demais teorias cognitivo-comportamentais, mas complementá-las e expandi-las, criticando, explicando-as. Trata-se de uma análise dos pensamentos, da formação de pensadores e configura-se pela originalidade. Cury (2006, p.47) enfatiza que “a teoria da inteligência multifocal ultrapassa a abordagem da “teoria da *Inteligência Emocional*”, pois, além da variável emocional, ela estuda mais de trinta outras variáveis que participam da construção da inteligência humana; por isso ela é chamada de *inteligência multifocal*.” Cury afirma ainda que

O sistema educacional que se arrasta por séculos, embora possua professores com elevada dignidade, possui teorias que não compreendem muito nem o funcionamento multifocal da mente humana nem o processo de construção dos pensamentos. Por isso, enfileira os alunos nas salas de aula e os transforma em espectadores passivos do conhecimento e não em agentes do processo educacional (Cury, 2006, p.24).

A característica latente, tradicional do repasse de informações, dos conhecimentos historicamente construídos, de maneira pronta, acabada, faz com que a instituição escolar nos moldes em que se nos apresenta hoje, seja muito criticada. A multiplicação e a difusão das inúmeras informações, inclusive por meios midiáticos, a expansão da rede mundial de computadores, conectando milhões de pessoas através da internet, evidencia uma espécie de superficialidade na busca e na aquisição do conhecimento, influenciando nas áreas prática (cidadã) e pessoais da vida. Neste sentido, Cury (2006, p.24) adverte que:

ao que tudo indica, o homem do século XXI será menos criativo do que o homem do século XX. Há um clima no ar que denuncia que os homens do futuro serão mais cultos, mas, ao mesmo tempo, mais frágeis emocionalmente, terão mais informações, contudo serão menos íntimos da sabedoria.

A teoria da Inteligência Multifocal está baseada em quatro grandes processos constituintes da estrutura da inteligência: “construção de pensamentos, transformação da energia emocional, formação da consciência existencial (quem sou, como estou, onde estou) e formação da história existencial arquivada na memória” (Cury, 2006, p.25). Neste sentido, o autor destaca que a inteligência é denominada de multifocal “porque todos os processos de construção da Inteligência são multifocais: a leitura da memória, a construção da cadeia de pensamentos, as variáveis da interpretação e os fenômenos intrapsíquicos e socioeducacionais” (Cury, 2006, p.199). Assim, nas palavras conceituais do próprio autor (2006, p.25), “a inteligência é um conjunto de estruturas psicodinâmicas derivadas do amplo funcionamento da mente. É a capacidade de pensar e ter consciência”. Seguindo-se esta linha de reflexão, pode-se afirmar que o cerne da questão da incapacidade de desenvolver o pensamento crítico, reside latente no lógos estéril ou mal do conhecimento estéril, que é uma doença psicossocial que possui uma rica sintomatologia, expressa, entre outros sintomas, pela incorporação do conhecimento sem crítica, sem deleite, sem sabor, sem dúvida, sem utilidade humanística, sem desafio, sem aventura, o que aborta não apenas a consciência crítica e sociopolítica, mas também o desenvolvimento do humanismo, da cidadania e o engajamento em projetos sociais (Cury, 2006, p. 229).

Não obstante, os cientistas-pensadores-educadores aqui refletidos, corroboram com o que diz a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, documento de caráter normativo brasileiro, estruturalmente estabelecido como um instrumento para a construção da equidade e da garantia dos direitos de aprendizagem, determinando em suas dez competências gerais os objetos de conhecimento essenciais do processo ensino-aprendizagem na Educação Básica. A educação integral, de formação integral de crianças e jovens demanda conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na capacidade de os mobilizar para a vida cidadã plena. A partir da direção que a BNCC indica, Projetos Políticos Pedagógicos devem ser repensados e reestruturados, a fim de contemplarem as demandas da sociedade atual, partindo do chão da escola, pois

o drama intelectual da transmissibilidade fúnebre do conhecimento, que informa mas não provoca a inteligência, que introduz as ideias mas não constrói a consciência crítica, não ocorre apenas no conhecimento histórico, mas em todas as áreas das ciências, principalmente no campo das ciências da cultura, ou seja, na Psicologia, na Sociologia, na Educação, na Filosofia (Cury, 2006, p. 226).

A necessidade de mudança na práxis docente, assim como nas estruturas enraizadas da transmissão tradicional do conhecimento no sistema educacional brasileiro, é preocupante e urgente. As necessidades psicossociais não podem mais ser passadas por alto, porque o ser humano da modernidade “(...) tem grandes dificuldades para usar o conhecimento para desenvolver a inteligência: aprender a percorrer as avenidas da sua própria mente, conhecer os limites e alcance básicos da construção de pensamentos, regular seu processo de interpretação através da democracia das ideias e tornar-se um pensador humanístico (...)” (Cury, 2006, p.18).

3 LEITURA: O LETRAMENTO E O MULTILETRAMENTO

A leitura é sem dúvida objeto supremo de atenção nas pesquisas educacionais, entre educadores, filósofos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e demais profissionais afins, no sentido de alcançar a formação de leitores competentes, capazes de agir e interagir no mundo letrado. A prática da leitura busca no cerne de seu significado o conceito de letramento. O termo vai muito além da decodificação de símbolos. É a condição em que uma criança, jovem, adulto ou grupo social se encontra após alcançar familiaridade com os diversos gêneros que circulam na sociedade, possuindo uma maior experiência para desenvolver as práticas do seu uso nos mais diversos contextos sociais. É o uso social da língua/linguagem na mobilização de conhecimentos, a fim de tornar eficiente sua vida de cidadão. Para Soares (como citado em Rojo e Moura, 2019, p.13):

O termo letramento surgiu em 1980, como verdadeira condição para a sobrevivência e conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Ampliando assim o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização. Letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever. É o estado ou a condição que adquiri um grupo social ou um

indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Surge, então, um novo sentido para o adjetivo “letrado”, que significava apenas “que, ou que é versado em letras ou literatura; literato”, e que, agora, passa a caracterizar o indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita (Rojo e Moura, 2019, p.13).

Os termos leitura, (multi)letramento e proficiência estão intimamente ligados, uma vez que a atividade de ler é cognitiva, interacionista e social, na construção de sentidos pelos sujeitos cognoscentes. O ato de ler então é o próprio ato de atribuir sentidos. A leitura é a habilidade que propicia autonomia no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretar os fatos e desvendar, entre a infinidade de informações, com as quais somos bombardeados todos os dias, os valores, princípios, concepções que enriquecem nossa experiência pessoal.

Os avanços da comunicação, o imediatismo e o acesso às informações, advindos da modernidade tecnológica, tornam imperativas a reflexão e a mudança de paradigmas das práticas de ensino e aprendizagem em que estamos imersos. Em consonância com essas assertivas, estudiosos e pesquisadores da área da educação buscam encontrar caminhos para a aproximação da escola às práticas sociais.

É verdade que o mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de *sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil*, ora de *modernidade tardia* – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (Libâneo, 2011, p.17).

Nunca como agora se produziu tanto conteúdo e informação de todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis. A escola deixou de ser tida como a detentora e produtora do conhecimento, disseminadora de conteúdo. Os alunos têm acesso, nas palmas das mãos e no momento em que desejarem, a todos os tipos de conteúdos independentemente da transmissão formal da escola, isto evidencia que:

(...) nos últimos anos, a população escolar mudou: as camadas populares finalmente tiveram acesso à educação pública e trouxeram para as salas de aulas práticas de letramento que nem sempre a escola valoriza e que dialogam com dificuldades com os letramentos dominantes das esferas

literária, jornalística, da divulgação científica e da própria escola. Por outro lado, os letramentos na sociedade atual urbana sofisticaram-se muito nos últimos vinte anos, exigindo novas competências e capacidades de tratamento dos textos e da informação (Rojo, 2010, p.23).

O termo multiletramento encerra conceitos importantíssimos na contemporaneidade. O prefixo "multi" neste contexto, diz respeito à multiculturalidade das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos que circulam nelas. A proficiência leitora tão almejada pedagogicamente nos dias atuais passa pela prática docente do multiletramento, pela organização do trabalho pedagógico, levando-se em conta o uso da linguagem como prática social. É importante estabelecer as habilidades e competências inseridas nos diversos gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive os multimodais e semióticos, levando-se em consideração que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC. MEC/2018, p. 68). A condição de uma pessoa que seja caracterizada pelo analfabetismo funcional diz respeito às capacidades limitantes de leitura e escrita, pois decodifica, consegue ler, e codifica, consegue escrever, porém em níveis insuficientes de compreensão e de utilizar produtivamente a leitura e a escrita. De acordo com a Política Nacional de Alfabetização:

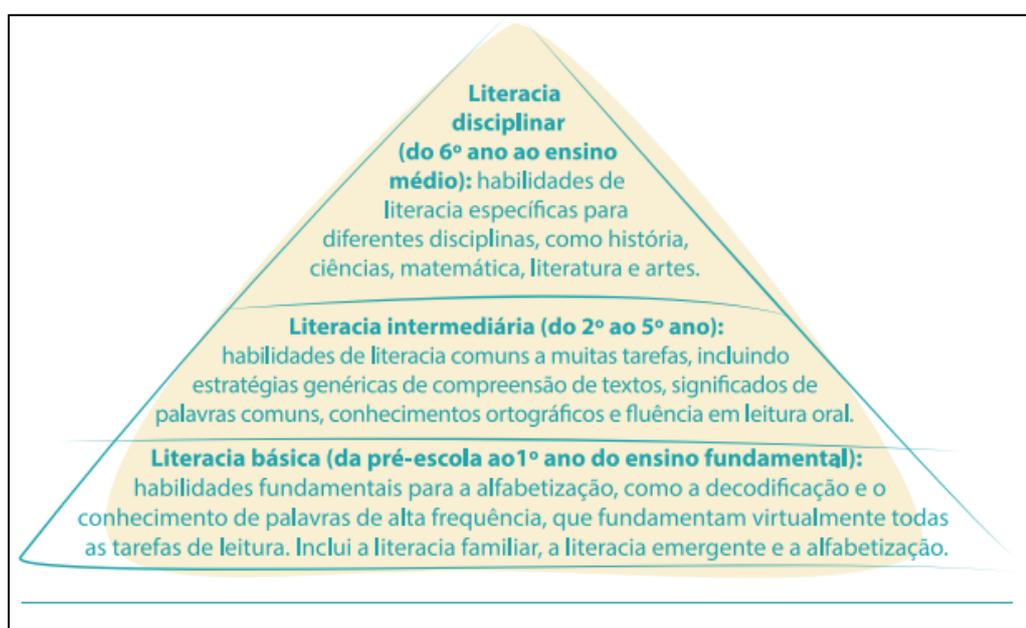
Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e docificar qualquer palavra da sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Sem isso, o processo de alfabetização não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

Ao redefinir o conceito de alfabetização, a UNESCO em 1978, reafirma que “as capacidades/competências de leitura e escrita envolvidas nas atividades letradas

dependem da vida e cultura do grupo ou da comunidade. E é isso que torna essas atividades e práticas tão variáveis e diversificadas” (Rojo, 2010, p.25). Essas práticas envolvem a vida cotidiana das pessoas e buscam guarnecer os gêneros do discurso nos afazeres socioculturais diversificados da linguagem, verbal e não verbal, coloquial e culta, valorizadas ou não, nos ambientes distintos da família, da escola, do trabalho, da igreja, das mídias das sociedades urbanas modernas. Assim, as pessoas precisam adquirir competências para utilizarem a leitura e a escrita nas esferas sociais a que pertencem.

A Política Nacional de Alfabetização/PNA omite o termo letramento adotado no Brasil a partir da década de 1980 e utiliza o termo literacia para designar “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p.21). Este conceito vem sendo utilizado internacionalmente e difundido desde a década de 1980, especialmente “em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e a *littératie* do francês”. A figura 09 a seguir especifica os níveis da literacia pelas habilidades adquiridas, desenvolvidas e consolidadas a partir da alfabetização.

FIGURA 09: Os diferentes níveis da literacia



Fonte: Brasil, (2019).

Seja letramento ou literacia, a leitura está no centro da aprendizagem e requer um trabalho pedagógico contínuo, atualizado às demandas contemporâneas e de

formação integral às crianças e jovens, habilitando-as à competência leitora para a vida em sociedade com as problematizações inerentes ao mundo globalizado.

3.1 O que é ler: a ciência cognitiva da leitura

O direito de aprender e/ou de aprendizagens assegurado na Base Nacional Comum Curricular, na própria Constituição Federal, a nossa Carta Magna e, em muitos outros documentos normativos da educação brasileira remete-nos diretamente ao direito de ler. A leitura tem múltiplos conceitos e significados, pois vai muito além da decodificação de letras e sílabas. Pode-se afirmar que “uma concepção de leitura decorre das concepções que temos de sujeito, de língua, de texto e de sentido (...), a leitura passa a ser uma atividade de produção de sentidos e não de mera decodificação do código linguístico” (Andreatta e Souza, 2016, p.13). Assim um dos conceitos que se aproxima do ato de ler na contemporaneidade e da produção de sentidos é o que nos apresenta Martins, 1994, p.31 na perspectiva cognitivo-sociológica, como citado em Andreatta e Souza, (2016, p.14) “como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”.

Os estudos relacionados aos processos da leitura estão em expansão desde antes do século XX, configurando-se como ciência cognitiva da leitura, que se ocupa prioritariamente, das estratégias pedagógicas de ensinar a ler e de como as pessoas aprendem, quais os processos cognitivos são desencadeados para facilitar a aprendizagem da leitura. É importante citar que “por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Brasil, 2019, p.20). Deste modo a promoção de diversificadas e constantes práticas de leitura pelo professor no fazer pedagógico pode favorecer em muito a formação do leitor proficiente, uma vez que este processo não é instintivo, levando-se em conta que:

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõe certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita, não é natural e nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina. Por isso os professores

também estão entre os principais beneficiados desse ramo da ciência (Brasil, 2019, p.20).

O processo ensino-aprendizagem para a formação de leitores proficientes é de suma importância para o êxito educacional do país, pois a leitura é a base para a aprendizagem efetiva de todos os outros objetos de ensino. Muitos estudiosos da ciência cognitiva da leitura reconhecem que o Brasil está muito atrasado e muito aquém dos patamares considerados adequados dos níveis das competências de leitura e escrita, competências essas amplas, que configuram as capacidades mensuradas nos descritores das avaliações em larga escala, como as do SAEB, ENEM, PISA.

3.2 Letramento Literário

O amor pela leitura não é inato e o hábito de ler, muito menos. O letramento literário abarca dois conceitos importantes, o de Letramento, que já tratamos no início deste capítulo como sendo o uso social da leitura e da escrita em contextos diversificados da vida e, o de Literatura. Goés (2010, p.12), enfatiza que “de acordo com a escala de valores e a visão de mundo de cada época, muda o conceito sobre Literatura, com diversas variações e influências (...) entretanto como arte ela expressa a presença do homem no mundo e eterniza os seus atos e os seus pensamentos.” Ainda sobre a origem da Literatura Silva (2013, p. 53) enfatiza que:

A experiência da humanidade por meio do material literário ganha forma pelo menos desde a antiguidade clássica. A narrativa, como se sabe, não tem uma origem exata, consistindo em dimensão estruturante da condição humana. Herdamos o mito, a poesia, o drama, as narrativas heroicas, que foram se multiplicando em gêneros identificáveis porque recorrentemente narrados e escritos, constituindo-se em matéria da memória (Silva, 2013, p.53).

A literatura é linguagem carregada de valor, de significância e, preenche um espaço imprescindível, ímpar na vida das pessoas, pois permite a incorporação ao mundo letrado por meio da leitura e da escrita de maneiras distintas e, muitas vezes através do jogo de palavras, de sentidos e significados, de poesia, de imagens, de intensidade da vida humana. Souza e Cosson (2011, p.102) esclarecem que, “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não

consegue sozinha efetivar.” Pontua ainda que “também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço” (Souza e Cosson, 2011, p.103).

A leitura literária busca o pleno sentido de letramento, uma vez que oportuniza efeitos da leitura como um hábito, aguçando a inteligência por meio do exercício intelectual. Inúmeros são os benefícios do letramento literário, desde o enriquecimento do vocabulário, melhor expressão da língua até a capacidade imaginativa. No plano cultural, “a leitura variada e rica levará ao aprofundamento dos conhecimentos que permitirão melhor apreciação do mundo real e dos seus valores culturais, oportunidade de pensar o mundo e conhecer seus problemas, nos quais serão logo chamados a opinar” (Goés, 2010, p.48). Nesta perspectiva cultural, o letramento literário está incluso na prática dos multiletramentos, uma vez que abarcam a diversidade cultural (ou multiculturalidade) e linguística das populações ao longo do século XX e XXI em diversos contextos sociais. Logo, Silva (2013, p.54) afirma que, “as primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo”.

É importante para a formação leitora, que crianças e jovens tenham aproximação a um acervo literário amplo, diversificado, desde os clássicos universais, perpassando pela literatura regional/popular até a literatura contemporânea, aproximando assim, o letramento literário da educação, com as suas distintas vivências pedagógicas nos ambientes escolares, desde a educação infantil, porém como afirma Dalvi (2013, p.71) “na educação infantil, o trabalho com a oralidade e com as formas populares frequentemente não é visto como uma inserção no mundo da literatura, no entanto ela é imprescindível: não apenas porque a literatura ajudaria as crianças a pensarem e enfrentarem seu dilemas e problemas subjetivos, psíquicos, identitários, sociais(...)”, mas, de acordo com a autora, devido às nuances pedagógicas de oralidade, sonoridade, linguagem (figuras, construção como assonância e aliteração), estrutura e elementos das narrativas e ideologias.

Dalvi (2013) enfatiza que progressivamente as crianças avançam para a autonomia e proficiência leitora com mais efetividade, se as instituições sociais e educacionais derem a devida importância aos movimentos de aproximação da leitura à educação, oportunizando ambientes, eventos e formações pedagógicas na escola, estendendo-se ao círculo familiar. “As possibilidades de realização de leituras

autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros e pelas táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, uma vez que inclusive a biblioteca escolar constitui-se como espaço que propicia ao mesmo tempo controla leituras” (Dalvi, 2013, p.73). As propostas do trabalho metodológico no letramento literário devem ser claras e conscientes, pela acessibilidade do texto, tornando-o compreensível; valorizando os contextos; selecionando, inserindo e avaliando; conhecendo e identificando os suportes e autores clássicos, regionais, contemporâneos; promovendo o respeito pelo estado da arte literária; promovendo eventos de leitura e incorporando a leitura no cotidiano escolar, pois como afirma Rezende (2013, p.111):

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola (...) não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa.

Os documentos normativos educacionais brasileiros, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituídos em 1998, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017/2018, dialogam entre si pedagogicamente ao estabelecerem que a diversidade literária é um princípio imprescindível na organização curricular para o Ensino Fundamental. O campo Artístico-Literário da BNCC enfatiza sobre o letramento literário como uma prática para a cidadania e para a contextualização de diferentes formas poético-artísticas, possibilitando assim a aprendizagem a partir do despertar, da descoberta, do processo de autoria e da significação pela diversidade linguística, semiótica e cultural.

3.3 Gêneros discursivos e as práticas sociais segundo Bakhtin e Vygotsky

A concepção de gêneros textuais como base para o ensino da língua materna não é nova. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já na década de 1990, configuram-se como um documento oficial na área da educação brasileira, no sentido de orientar as práticas e estratégias pedagógicas no processo ensino-aprendizagem. Essas orientações enfatizam e justificam a utilização dos gêneros discursivos na educação básica.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez constituem formas relativamente estáveis de enunciado, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gênero refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado (Brasil, 2001, p.26).

Outro documento normativo importante e bem recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), dialoga com os outros documentos curriculares normativos do país, como os PCNs e as DCNs, nos movimentos dialógicos em direção aos gêneros do discurso, centralizando a proposta didático-pedagógica para a cidadania e para o processo crítico da leitura e escrita.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p.67).

Os estudos educacionais sobre as teorias da aprendizagem vêm se intensificando no sentido da compreensão de como se articula o conhecimento em relação ao aluno e ao processo de mediação do professor. É necessário entender como esse conhecimento é construído à luz da linguagem e de suas relações sociais, pois como afirmam Figueiredo, Balthasar e Goulart, (2012, p.6) “especialmente nos últimos vinte anos as teorias da aprendizagem de cunho socioconstrutivista – nos estudos de Vygotsky – e as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem – que têm em Bakhtin o seu precursor” têm dado um norte plausível sobre este processo.

Para Mikhail Bakhtin, estudioso russo de vertente filosófica da linguagem, os gêneros do discurso surgem das interações nas atividades humanas em sociedade, nas suas diversas esferas de ações. Enfatizou conceitualmente os gêneros do discurso como formas de uso da linguagem em que “(...) cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados (...)” (Bakhtin, 2006, p.262). Essas interações advindas, latentes e vivas nas

atividades humanas, nas suas práticas sociais, estão pautadas na intencionalidade comunicativa, nos interlocutores, nas situações enunciativas e nos seus próprios enunciados. Nesta perspectiva,

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (Bakhtin, 2006, p. 283).

Na direção de compreender como se dá a aprendizagem e o funcionamento da linguagem pela vertente histórico-cultural, Bakhtin se aproxima das teorias de Vygotsky, um dos principais representantes da psicologia soviética e que faz parte de um grupo de estudiosos que, além de influírem nos respectivos campos da psicologia, realizou estudos com extensão teórica sobre as relações entre o pensamento e a linguagem no campo da educação, deixando um legado importante de suas pesquisas. A influência marxista não pode ser negada, pois “desenvolveu sua teoria sobre funções psicológicas superiores e como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados (...), tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos” (Coelho e Pisoni, 2012, p.146). A proximidade dos estudos e das teorias entre Bakhtin e Vygotsky remete à aprendizagem como um processo ininterrupto “(...) e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais” (Coelho e Pisoni, 2012, p.148). É na interação social que o conhecimento se desenvolve, direcionando o ser humano aos discursos multimodais e às práticas sócio-culturais dos multiletramentos num movimento dialógico. Para Rego, numa análise interpretativa conclusiva da aprendizagem segundo Vygotsky:

Em síntese, na perspectiva Vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (Rego, 1995, p.62).

É essencialmente importante e urgente, que os docentes de Língua Portuguesa planejem e executem eventos didáticos inseridos no uso da língua materna nas distintas esferas de comunicação, favorecendo a formação dos sujeitos críticos e autônomos nas práticas sociais de leitura e escrita dos multiletramentos. Nesta perspectiva

O trabalho explícito com os gêneros textuais é indispensável nas aulas de leitura. Na prática docente, o professor precisa apresentar aos alunos gêneros diversos para eles se familiarizarem com as formas distintas que os textos tomam para circular na sociedade. Por essa razão, realizar atividades de análise de gêneros é muito importante para atingir esse objetivo (Oliveira, 2010, p.86).

No quadro 07 a seguir, Passarelli (2012) apresenta conceitos fundamentais para o conhecimento docente e discente no trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, não como atividade meramente metalingüística, mas como reflexão sobre o funcionamento da linguagem, na perspectiva de transcender a progressão da competência lingüística, completando-a para a consciência de seu funcionamento.

**QUADRO 07: Operacionalização de ordem didática para análise
lingüístico-textual-discursiva de gêneros textuais**

Gênero textual	<p>Forma textual materializada em situação(ões) comunicativa(s), cuja modalidade de realização pode ser oral ou escrita.</p> <p>Funda-se em critérios externos: sociocomunicativos e discursivos.</p> <p>Um texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas.</p>
-----------------------	---

<p>Domínio discursivo</p>	<p>Âmbito de uma esfera de atividade discursiva que dá origem a práticas languageiras dentro das quais se identifica um conjunto de gêneros produzidos por necessidades de natureza comunicativa e/ou sociocultural. Tais práticas ou rotina comunicativas, institucionalizadas e instauradoras de relações sociais, de poder, de autoridade, manifestam contingências situacionais, diferentes e variadas, observáveis por marcas linguísticas e discursivas escolhidas em função dos propósitos comunicativos e discursivos.</p> <p>Exemplos de domínios discursivos: acadêmico, jornalístico, entretenimento, publicitário, científico, empresarial, literário, humorístico, religioso, educacional, jurídico, militar etc.</p> <p>No domínio discursivo acadêmico, por exemplo, podem ser identificados, entre outros, gêneros textuais como: seminário, palestra, comunicação em congresso, defesa de trabalho de pós-graduação (modalidade oral), resumo, resenha, artigo científico, ensaio analítico, dissertação, tese (modalidade escrita). Os gêneros a seguir são típicos de outro domínio discursivo, o jornalístico: notícia, reportagem, editorial, artigo de opinião, charge, carta de leitor, anúncio classificado e etc.</p>
<p>Suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado)</p>	<p>Suporte ou ambiente em que o texto aparece, meio material da mensagem e redes técnicas e humanas que lhe permitem circular.</p> <p>Superfície física ou virtual que, em formato específico, suporta, fixa e mostra um texto.</p>
<p>Função Social ou propósitos</p>	<p>Os propósitos comunicativos podem se desenrolar em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • função estética: entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer (hedonismo?) etc; • função utilitária: informar, formar opinião, explicar, argumentar, documentar, orientar, divulgar, instruir etc.
<p>Natureza da informação ou conteúdo</p>	<p>Assunto e/ou informação transmitida – o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero.</p>
<p>Tipo(s) textual(is) em predominância</p>	<p>Funda(m)-se em critérios internos linguísticos e formais e designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição.</p> <p>Podem-se agrupar os gêneros em relação à predominância dos tipos narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo, argumentativo.</p>

<p>Veiculação ou tipo de situação em que o gênero se situa</p>	<p>A situação comunicativa pública em que o texto veicula apresenta determinadas escolhas que o distinguem de um que circula em situação privada. O mesmo se dá em relação a textos de outros contextos, uma vez que um texto de uma situação corriqueira implica usos que o caracterizam diferentemente dos que se encontram em situação solene, íntima e assim por diante.</p>
<p>Relação entre participantes da situação comunicativa</p>	<p>Em função da natureza da situação, que define o grau de proximidade ou distanciamento entre os participantes, os usos linguísticos com os quais o texto é construído diferem. Se o público-alvo é composto por jovens, o texto tem de se apresentar condizentemente a esse tipo de interlocutor. Quanto mais o produtor do texto considera o perfil de seu leitor, melhor pode ficar o produto textual, daí a relevância de levar em consideração o nível social e a formação, entre outros fatores.</p>
<p>Registro linguístico em uso na situação interlocutiva</p>	<p>Uso de variantes típicas da região, gênero, geração, profissão, classe ou grupo social e de registro formal ou informal segundo a situação comunicativa e o tipo de relação entre os interlocutores.</p>

Fonte: Passarelli, (2012).

O processo ensino-aprendizagem para o exercício da cidadania e das competências exigidas pela sociedade contemporânea passa por profundas transformações, pois a escola como espaço privilegiado do saber não pode andar na contramão da realidade sócio-cultural, a despeito de todo o arcabouço teórico acumulado.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, e aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2017, p.67).

3.4 A Pedagogia dos multiletramentos por Roxane Rojo

O termo Multiletramento(s) busca abranger todas as formas de comunicação contemporâneas em suas complexidades. O prefixo multi da palavra multiletramento(s) tem raiz etimológica no Latim *multus* exprimindo a noção de pluralidade, variedade, muitos, múltiplos. A palavra letramento está ligada ao significado da palavra social e suas múltiplas práticas, logo multiletramento(s) está diretamente relacionado ao significado abrangente do conceito de letramento, já discorrido na introdução deste capítulo 3. No campo pedagógico do multiletramento(s) a diversidade cultural e linguística evidenciam-se como um fenômeno em constante progresso devido à globalização.

Novas tecnologias digitais da informação e da comunicação tomaram conta de nossas vidas, não somente pelos computadores, mas também pelos celulares, televisores etc., mantendo-nos permanente e globalmente conectados, num mundo de informação e comunicação rápidos que alteram as barreiras de espaço e de tempo. Mais que isso, essas tecnologias tornaram-se as ferramentas e as formas principais do trabalho em nossas sociedades contemporâneas (Rojo, 2010, p.27).

Ante aos fenômenos da globalização, da diversidade cultural e linguística presentes nas salas de aulas, diversidades estas advindas da mobilidade dos povos, assim como do direito ao ensino público gratuito assegurado pela Carta Magna de nosso país, como utilizar práticas letradas pertinentes à contemporaneidade, que contemplem as hipertextualidades relacionadas aos múltiplos letramentos? Segundo Rojo (2010, p.29) “os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários.” Nesta perspectiva em que a autora Rojo enfatiza a recriação da linguagem como recurso representacional e dinâmico, um grupo de pesquisadores conhecidos como Grupo de Nova Londres, em 1996 em Connecticut EUA, afirmou pela primeira vez a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos, através do manifesto intitulado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais*.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não

somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo e Moura, 2012, p. 12).

Este novo conceito, não se configura como novo em seu alcance de constante transformação, pois os multiletramentos apontam para o fato de que nossos alunos, há muito, já acessam a comunicação de abrangência social, assim como Rojo e Moura (2012, p.15) enfatizam afirmando a evidência de “(...) outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico.” Não obstante, a autora e organizadora de publicações relacionadas ao estudo sobre o multiletramento, Roxane Rojo, professora livre-docente do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) São Paulo/Brasil, lembra que a práxis docente deve estar conectada à cultura local dos alunos e/ou da comunidade escolar, a fim de interrelacioná-la à cultura valorizada, através da compreensão das vivências e eventos de letramentos que os jovens participam, procurando assim dar o acesso aos bens culturais valorizados pela sociedade, tornando assim a prática pedagógica uma “agência de democratização dos letramentos” (Rojo, 2010, p.26).

As linguagens multimodais e multissemióticas vêm ganhando espaços relacionados aos significados das mídias e da cultura, trazendo também à baila o termo multiculturalismo. Inevitavelmente, o prefixo “multi” embutido no termo letramento, abriu inúmeras possibilidades no uso das linguagens em inúmeras interpretações, levando a múltiplos olhares da comunicação proeminente inserida em muitos modos e com muitos significados. Portanto, a variabilidade de significados e de criações linguísticas que o multiletramento propõe está diretamente ligada ao uso social de comunicação nos dias de hoje.

3.5 Textos contemporâneos multimodais e multissemióticos

Dois conceitos importantes que se fundem e/ou se entrelaçam são tratados nos textos contemporâneos: multimodalidade e multissemiose, relacionando-se à diversidade ou variedade de modos de comunicação, abrindo novas perspectivas e jeitos de comunicar-se, de apropriar-se da linguagem. O Glossário eletrônico

(www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais chama a atenção para a multimodalidade, enfatizando que esta envolve a escrita e a oralidade (visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais). Não somente visuais ou gestuais são destaque nesses modos de comunicação, mas a diversidade de modos incorporada às formas tradicionais, quanto às contemporâneas. Então, as linguagens cunhadas como verbal, não verbal e mista ampliam-se significativamente para além do domínio socialmente prestigiado, assim como também amplia o âmbito da linguagem literária. Neste sentido, Rojo e Barbosa (2015) definem que:

Texto multimodal e multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo e Barbosa, 2015, p.108).

A produção de significados tem sido a busca pedagógica dos sistemas de ensino no intuito de formar agentes protagonistas e críticos numa sociedade globalizada, midiática e multicultural. As relações e interrelações linguísticas entre os indivíduos do século XXI têm se intensificado na direção da mobilidade tecnológica, dos gêneros discursivos digitais. Rojo e Barbosa (2015, p.111), enfatizam que “as modalidades ou semioses que podem comparecer na composição de um texto em um gênero dependem, de certa maneira, das mídias em que esse texto foi produzido e circula.” As mudanças na maneira de comunicar-se em que o mundo está imerso, inevitavelmente, põe a instituição escolar em estado de alerta, de reflexão e análise. A própria Base Nacional Comum Curricular-BNCC/2017, aprovada recentemente, tem em seu bojo uma das dez competências relacionadas às novas tecnologias, a competência da cultura digital que remete ao multiletramento e aos novos letramentos como práticas contemporâneas de linguagem.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como

também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (Brasil, 2017, p.68).

A diversidade cultural, linguística e tecnológica em que a sociedade está inserida atualmente evidencia a necessidade de uma prática pedagógica de muitos letramentos, plurais e amplos em que a linguagem tida como verbal não obtém em sua amplitude. A gestão escolar democrática e de protagonismo juvenil envolve o mundo da leitura para a leitura de mundo na escola, pois as novas tecnologias fizeram emergir variados e novos gêneros que circulam não somente na vida social da polis, mas também nas mentes e vivências de quem circula no ambiente escolar.

3.6 Gestão escolar alinhada à função social da leitura para o protagonismo juvenil: do mundo da leitura para a leitura de mundo

A escola desempenha um papel primordial que nenhuma outra instância o faz: o de criar condições criativas, cognitivas, afetivas, operativas e mobilizadoras das potencialidades humanas. É certo que a escola deve ser repensada, pois hoje ela não detém sozinha o conhecimento nem, tão pouco, sua estrutura se manterá firme somente na transmissão da informação. Por isso, a gestão escolar da contemporaneidade exige nova visão do processo ensino-aprendizagem.

O mundo digital está transformando as sociedades nas quais vivemos, e é no âmbito da educação que é maior o seu impacto. Um ensino com base somente na transmissão de informação não é uma educação para o século XXI. Cada vez mais, as novas gerações devem utilizar modos diferentes de trabalho na sala de aula, sabendo como extrair conhecimentos relevantes da informação que nos rodeia, aprendendo de maneira colaborativa, potencializando determinadas competências, desenvolvendo novas habilidades (Calvo, 2016, p.3).

A função social da leitura mobiliza saberes para a vida, para o protagonismo juvenil em atuação na leitura de mundo. É isto que Libâneo, (2011, p.30) enfatiza quando afirma que “o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos não subsiste mais.” A função social da leitura, através da gestão democrática da nova realidade do mundo contemporâneo, provê condições para que o aluno se transforme em sujeito pensante, crítico e participativo. Inevitavelmente, o gestor escolar no exercício da função de gerir a escola a partir das políticas educacionais, deve trabalhar em prol da função social da leitura do alunado, a fim de garantir o alcance dos objetivos da aprendizagem.

3.7 Desafios da Base Nacional Comum Curricular para a inovação na formação dos sujeitos: habilidades docentes exigidas no século XXI

Num país de dimensões gigantescas e de desigualdades socioeconômicas também gigantescas, o alcance da qualidade da educação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular, sem dúvida, são grandes desafios, pois “a educação se inscreve numa sociedade que, por um lado, não cumpriu ainda sua função de formar um ser humano cidadão e, por outro lado, reclama um indivíduo condizente com as mudanças que acontecem dentro e fora do mercado de trabalho” (Fundação Telefônica, 2013, p.14).

A BNCC não representa o desejo e/ou medida de um segmento, organização, governo ou pessoa investida de poder. Representa a força da lei, prevista na Constituição de 1988 e discutida por milhares de pessoas nos diversos fóruns do PNE, em unificar os objetos de conhecimento do direito de aprendizagem de todo cidadão brasileiro, porém, a homologação da BNCC pela força de Lei, é apenas o começo.

Muito se há de percorrer para alcançar a equidade e a concretização das competências educacionais no presente século.

As relações sociais modificaram-se e estão em constante expansão e, isto, inclui as relações didático-pedagógicas contemporâneas, com as nuances do multiculturalismo, do multiletramento, das tecnologias da informação, da quebra de paradigmas educacionais e da necessidade de uma formação mais adequada ao docente do século XXI. Neste sentido, Libâneo, (2011, p.60), enfatiza que “a nova economia da educação, em boa parte sustentada na inovação tecnológica, estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital precisaria para fazer frente às novas necessidades de qualificação e requalificação profissional (...)” Concomitantemente, do profissional da educação da atualidade, principalmente do professor, exigem-se habilidades específicas, não somente na área das TDICs, como também na área socioemocional, a fim de darem conta do complexo funcional de atitudes, valores e competências, para a inserção do ser humano cidadão que se busca formar em uma sociedade plural, desigual e globalizada. Porém, a desigualdade social ainda é um entrave para o avanço da educação, uma vez que,

Do ponto de vista de uma educação emancipatória, há que se reforçar a exigência do aprimoramento do ensino fundamental para a população excluída, a partir de parâmetros de qualidade diferenciados daqueles veiculados no discurso do neoliberalismo. Alguns autores vêm adotando a expressão “qualidade social da educação”. É certo que os requisitos de democracia, cidadania, participação, direitos sociais, compõem o conceito de qualidade social. Mas tem importância peculiar a qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2011, p.61).

As habilidades produtoras de significação educativa das habilidades cognitivas e emocionais nunca foram tão necessárias aos docentes contemporâneos que, inevitavelmente precisam estar conectados aos variados contextos socioeducacionais, heterogêneos e múltiplos do alunado. As práticas advindas dos contextos informais devem e podem ser incorporadas aos programas e práticas pedagógicas. Dito de outra forma, a escola engessada do século XIX há muito não atende as demandas do cidadão de hoje, que cognitivamente, na área da leitura ultrapassou o texto impresso, que outrora exigia um conjunto de habilidades específicas que, avançaram para habilidades impostas, de fora para dentro da escola, através da extensa amplitude de textos disponíveis e acessados de todo o lugar e a qualquer tempo. “Dessa maneira, o trabalho

envolve múltiplos aspectos de letramento, no qual a tecnologia surge como um elemento integrador e potencializador” (Fundação Telefônica, 2013, p. 15).

A abordagem pedagógica da multimodalidade e da multissemiose comunicativas, conduzida de maneira inclusiva, fará com que a concepção tradicional da educação perca espaço paulatinamente na prática do docente. Fala-se do professor que busca a aproximação da realidade de seus alunos; que busca tornar a escola mais real, mais comunicativa e interacional, levando-se em conta os variados contextos sociais multimidiáticos, críticos e participativos; que busca fazer da escola um espaço de conhecimento atrativo/inclusivo, mais competente e mais formador de criticidade qualitativa para incluir esse aluno, cidadão, na sociedade. Certamente esse professor deve adaptar-se, familiarizar-se, formar-se continuamente, buscando sempre fechar as lacunas da formação acadêmica inicial e rompendo os seus próprios limites. O poder público, através da gestão das políticas públicas educacionais, assim como da sociedade pelos conselhos educacionais de acompanhamento em suas áreas de competências, têm o dever de proporcionar um grande salto qualitativo na formação de docentes e discentes - investindo gradativamente, valorizando, participando, mobilizando, fiscalizando, contribuindo – para que este profissional da educação, agente intrínseco ao avanço da aprendizagem, tenha condições de trabalhar para o alcance das superações das distorções educacionais no país.

4 METODOLOGIA

A raiz da palavra *metodologia* vem do latim “*methodus*”. Seu significado pode ser tomado como itinerário, meio ou direção, caminho para se alcançar um determinado resultado. Aqui, a metodologia é a científica, aquela que utiliza métodos plausíveis com validade e confiabilidade próprias da pesquisa científica.

Campoy (2019, p.39) ampliando o conceito e o significado da palavra metodologia, enfatiza que “a metodologia da investigação é uma ciência que estuda como a investigação se leva à cabo cientificamente.” Trata-se de como o investigador chegará às respostas do problema postulado, isto é, quais procedimentos, métodos, instrumentos, técnicas serão utilizados na pesquisa científica.

Assim, no processo de investigação ora realizado, optou-se pela sequência de procedimentos sistemáticos de metodologia de pesquisa científica, detalhadamente explanada neste capítulo.

4.1 Justificativa da investigação

Os desafios contemporâneos do processo ensino e aprendizagem são inerentes à reflexão da temática do multiletramento na formação do leitor proficiente no Ensino Fundamental, uma vez que o próprio significado do termo remete à diversidade cultural da multiplicidade de linguagens, em textos multimodais e multissemióticos. Faz-se urgente a necessidade de se pensar o desenvolvimento da práxis docente voltada para os processos linguísticos abrangentes, incluindo os digitais. A modernização e a globalização da sociedade, através das inovações da comunicação e da tecnologia, mostram que a instituição escolar, nos moldes em que se encontra, precisa apropriar-se das mudanças que levam ao pensamento autônomo, participativo, crítico e criativo. A presente temática é relevante e atual para a sociedade, assim como para a inovação da prática docente no ensino da Língua Portuguesa, levando-se em conta o próprio significado da palavra “letramento”, que tem como primeiro significado a incorporação funcional da capacidade que conduz o ser humano a ler, escrever e atuar de forma autônoma na sociedade. Consequentemente a formação do leitor proficiente leva à capacidade de utilização da linguagem para a criação de sentidos.

4.2 Problema da investigação

O acesso ao conhecimento configura-se como direito fundamental do ser humano e a educação escolar deve estar compromissada em alcançar os objetivos traçados para a aprendizagem. Nestes tempos e contextos, identifica-se a necessidade urgente de uma educação que seja compreendida como um processo de aquisição das aprendizagens, do conhecimento e das linguagens em um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado. Por isso, o trabalho docente com os multiletramentos implica imergir em vivências de letramento crítico, com vistas à formação do leitor proficiente e protagonista na sociedade.

Não obstante, a prática pedagógica direcionada à leitura e à escrita em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, é tida como uma das atividades mais desafiadoras para professores e alunos, uma vez que está intrinsecamente ligada ao uso social da língua, estando no seu distanciamento a sua maior objeção. Para a maioria dos professores, os alunos não gostam de ler e, este é o motivo de não saberem escrever, porém para muitos alunos, os professores não têm

criatividade, estão aquém dos recursos tecnológicos emergentes e não despertam para a leitura no processo ensino-aprendizagem.

A partir destas incursões, vários questionamentos promovem uma inquietação para a construção da referida investigação, dentre os quais citamos: Como a escola tem se preparado para formar leitores proficientes e autônomos numa sociedade multicultural e tecnológica? Como favorecer, através da gestão pedagógica dos multiletramentos, a aquisição do conhecimento significativo à demanda social/tecnológica em rede, de juvenis e adolescentes? Quais competências, antes reservadas aos inovadores, os docentes contemporâneos do século XXI precisam desenvolver para uma prática pedagógica estimulante, viva e participativa, que desperte o interesse das crianças, adolescentes e jovens para a leitura e a produção textual?

Assim sendo, a investigação em pauta terá como trilha a busca por respostas sobre a indagação-motriz, a qual é chamada de questão problema: Quais os principais desafios da aplicabilidade dos multiletramentos na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro?

4.3 Objetivos da pesquisa

4.3.1. Objetivo geral

Analisar os desafios da inserção da prática pedagógica de multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo/AM.

4.3.2. Objetivos específicos

- ✓ Descrever como a escola tem se preparado para formar leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos.
- ✓ Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico em favor da prática dos multiletramentos com a multimodalidade presentes nos variados gêneros textuais.
- ✓ Determinar se as estratégias de ensino-aprendizagem, inseridas na proposta curricular de Língua Portuguesa, favorecem a prática pedagógica estimulante, que desperte para o protagonismo na leitura e na produção textual.

- ✓ Analisar a estrutura do Projeto Político Pedagógico como documento norteador da identidade escolar e a conseqüente contribuição para a formação integral do aluno inserido no contexto educacional.

4.4 Cronograma ajustado e firmado em 08/03/2021

O cronograma inicialmente firmado e aprovado pela Comissão Científica de Pesquisa da Universidad Autónoma de Asunción, foi ajustado devido imposições de distanciamento social pelas autoridades sanitárias do Brasil, por Pandemia de COVID-19.

QUADRO 8: cronograma ajustado - Comissão Científica-UAA - 08/03/2021

N	MESES	NOV. 2019	DEZ. 2019	FEV. 2020	JUN.2020	JUL.2020	AGO.2020	SET.2020	OUT. 2020	NOV 2020	DEZ.2020	MAIO.2021	JUNH A AGOS.2021	SET A OUT/2021	JAN.2022
1	Elaboração do Projeto de Tese	X	X												
2	Seleção da Amostra					X	X								
3	Revisão Bibliográfica			X	X	X	X	X	X						
4	Elaboração dos Instrumentos									X	X				
5	Validação dos Instrumentos de pesquisa										X				
6	Aplicação dos Instrumentos de Coleta de dados											X			
7	Análise de dados												X		
8	Conclusão e Recomendações													X	
9	Ajustes finais													X	
10	Defesa da Tese														X

Fonte: elaboração própria (2021).

4.5 Desenho metodológico: tipo e enfoque da pesquisa

A pesquisa científica é pautada pela metodologia científica, que aponta para métodos científicos com o objetivo de coletar dados e realizar uma meticulosa investigação sobre um determinado tema, de modo que um resultado ou um fim seja possivelmente alcançado. É através da investigação científica que o conhecimento científico será conquistado. Optou-se pelo desenho de pesquisa descritiva, de corte transversal com enfoque qualitativo.

O tipo de pesquisa denominada como descritiva, possibilita essencialmente ao pesquisador, o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fenômenos no seu estado natural do mundo físico, aqui postulado como a práxis docente no ensino da Língua Portuguesa, visando a formação do leitor proficiente. Descreve, então, detalhadamente as características do objeto pesquisado da forma como ocorrem.

Esta pesquisa descritiva com proximidade à exploratória, tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito do multiletramento, analisando a realidade e suas características de atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Há pesquisas que embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (...) (Gil, 2002, p.42).

O corte transversal aplica-se nesta pesquisa, de forma a analisar o objeto de estudo, o multiletramento, em um período ou momento específico, situado nos meses de maio a agosto de 2021, pois segundo Alvarenga (2019, p.60) pesquisas de corte transversal são investigações que “estudam as variáveis em momento determinado, sem realizar um seguimento prospectivo nem retrospectivo. É como fazer um corte no tempo (...) o tempo não intervém no comportamento das variáveis”.

Utilizou-se o método qualitativo pela compreensão holística dos desafios da inserção do multiletramento no contexto da prática docente nos anos finais do Ensino Fundamental. “A abordagem é baseada em pesquisas anteriores, mas também no processo de imersão no contexto, a recolha dos primeiros dados e a sua análise.” (Sampieri e Lucio, 2014 p.365) Um número pequeno e intencional de participantes foi qualitativamente considerado, uma vez que o enfoque qualitativo estrutura-se essencialmente por análises subjetivas, caracterizadas pela interpretação dos fenômenos com atribuição de significados. Este tipo de análise tem como base os conhecimentos teórico-empíricos, os quais permitem a cientificidade e proximidade entre as pessoas pesquisadas e o objeto de estudo. Assim sendo:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de

interação) e se valem de diferentes abordagens (Gerhardt e Silveira, 2009, p.32).

O caráter subjetivo do objeto analisado nesta pesquisa envolve o agente humano enquanto profissional da educação, gestor, pedagogo, coordenador pedagógico e professor de Língua Portuguesa. Conseqüentemente, o pesquisador desta investigação qualitativa é consciente do seu papel, assim como está atento às aberturas de interações com os sujeitos, pois:

Na investigação qualitativa, os pesquisadores devem estabelecer maneiras inclusivas de descobrir as múltiplas visões dos participantes e adotar papéis mais pessoais e interativos com eles. O pesquisador deve ser sensível, genuíno e aberto, e nunca esquecer por que está no contexto (Sampieri e Lucio, 2014, p.398).

Portanto, nesta pesquisa qualitativa foram selecionadas, interpretadas e registradas as percepções, os comentários e as informações da realidade natural, abstraídas e compreendidas a partir do ponto de vista dos participantes. A base teórica situa-se na fenomenologia, que leva à compreensão e interpretação da realidade, dos significados, das pessoas, das percepções ligadas a determinados fenômenos. Neste sentido:

A fenomenologia como método não parte do desenho de uma teoria e sim do mundo conhecido, de quem faz uma análise descritiva com base nas experiências compartilhadas. A partir daí, do mundo conhecido e das experiências intersubjetivas se obtém sinais, que são como indicadores para interpretar a realidade dos símbolos. A partir daí se pode interpretar os processos e as estruturas sociais (Campoy, 2019, p. 276).

4.6 Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa

A Amazônia, maior floresta tropical do planeta, insere em sua grandiosa área o município de Presidente Figueiredo com uma infinidade de monumentos cênicos no norte do Estado Amazonas. Distante 107 km de Manaus, é cortado pela Rodovia Federal BR – 174, (Manaus/Boa Vista), a qual integra a região ao Caribe e à América do Norte, sendo o acesso mais viável com duração média de 01h 40min.

Criado no dia 10 de dezembro de 1981 pela Emenda Constitucional nº 12 através do Decreto nº 6.158 de 25 de fevereiro de 1982, o Município de Presidente

Figueiredo recebeu este nome em homenagem ao primeiro Presidente da Província do Amazonas João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha.

Presidente Figueiredo é um município brasileiro do estado do Amazonas. Sua população estimada em 2019 foi de 36.279 habitantes (Fonte IBGE). Desmembrado dos Municípios de Itapiranga, Novo Airão, Silves e Urucará, o Município é constituído pelos distritos de Balbina, Vila de Pitinga e Sede Municipal, com uma área de 24.459,099 km² (fonte IBGE). O Município despontou há pouco tempo para o turismo ecológico em razão de sua fartura de águas, selva, recursos naturais, cavernas e cachoeiras (são mais de cem catalogadas), porém um número expressivo dessas cachoeiras ainda não recebeu registros, pois a fundação do Município é recente, datada de 10 de dezembro de 1981. Em Presidente Figueiredo existe uma razoável infraestrutura turística em expansão.

FIGURA 10: Corredeira do Urubuí em Presidente Figueiredo/AM-Brasil, vista de cima



Fonte: <https://www.passeios.org/cidades/presidente-figueiredo-am/attachment/p-5/>

Presidente Figueiredo é mais conhecido pela usina hidroelétrica instalada ali, a usina de Balbina, no distrito homônimo, cujas obras e manutenção são responsáveis pela maior catástrofe ambiental da história do Brasil.

A rodovia federal BR 174 corta ao meio a reserva dos índios Waimiri-Atroari entre os quilômetros 209 até o quilometro 325 no igarapé Jundiá. Não pertencem aos domínios da Reserva a faixa da BR-174 e área de inundação da Usina Hidrelétrica de Balbina.

FIGURA 11: Cidade de Presidente Figueiredo-AM-Brasil, cortada pela BR 174 - vista de cima



Fonte: <https://www.tre-am.jus.br/imprensa/noticias-tre-am/2019/Novembro/>

A Rede Estadual de ensino, vinculada à Coordenadoria Estadual de Educação/SEDUC em Presidente Figueiredo possui aproximadamente dois mil alunos da Educação Básica. A Escola Estadual Maria Calderaro situa-se à Av. Acariquara, nº 43, Bairro Honório Roldão. Criada pelo Decreto nº 14.026 de 03/07/1991, é uma das primeiras instituições públicas do Município, o qual tem apenas 40 (quarenta) anos de fundação. Os níveis de ensino atendidos na Escola correspondem ao Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos, Ensino Médio seriado e Médio da Educação de Jovens e Adultos-EJA (na sede), assim como o Médio e EJA Mediados por Tecnologia em unidades anexas de ensino, em prédios da Prefeitura Municipal nas comunidades rurais, através do Centro de Mídias da Educação do Amazonas. A entidade governamental mantenedora é a Secretaria de Estado da Educação e Desporto/SEDUC/AM.

FIGURA 12: Fachada da Escola Estadual Maria Calderaro



Fonte: elaboração própria (2021).

FIGURA 13: Entrada central da Escola Estadual Maria Calderaro, em organização comemorativa do Dia do Estudante/2021



Fonte: Elaboração própria (2021).

4.7 Delimitação e participantes da pesquisa

Na pesquisa qualitativa, o critério de representatividade não é numérico e sim, deve levar em consideração a possibilidade de compreensão do objeto de estudo.

Portanto, os participantes são formados por 05 (cinco) pessoas entre Professores de Língua Portuguesa, Pedagogo ou Apoio Pedagógico e Gestor Educacional, os quais têm relação direta com a atuação na área educacional da Educação Básica da pesquisa em questão. São pessoas interligadas e interrelacionadas ao mesmo objeto de estudo, reconhecidas como sujeitos cognoscentes que produzem vivências e conhecimentos, que realizam a práxis educacional para intervir nos problemas na busca de soluções. Tais participantes foram selecionados de maneira intencional e não probabilística, isto é, seleção feita a partir de critérios prévios relacionados aos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo/AM-Brasil.

QUADRO 9: Delimitação dos participantes da pesquisa

Quantitativo de participantes da Escola elencada	Equivalência em relação à totalidade na Esc. elencada	Área de atuação pedagógica dos participantes
01 Gestor(a) Educacional	100%	Gestão Educacional a nível de Educação Básica nos anos finais do Ensino Fundamental.
01 Pedagogo(a)	50%	Funções de apoio pedagógico em Escola pertencente à Rede Estadual de Ensino de Presidente Figueiredo-AM.
03 Professores de Língua Portuguesa de 6^a ao 9^a Anos do Ensino Fundamental	100%	Docência em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Presidente Figueiredo-AM.

Fonte: elaboração própria (2020).

Sobre as características relevantes na delimitação da pesquisa qualitativa Sampieri e Lucio (2014) esclarecem que:

Na investigação qualitativa, os pesquisadores devem estabelecer maneiras inclusivas de descobrir as múltiplas visões dos participantes e adotar papéis mais pessoais e interativos com eles. O investigador deve ser sensível, genuíno e aberto e nunca se esquecer do motivo pelo qual está no contexto. O mais difícil é criar laços de amizade com os participantes e ao mesmo tempo manter uma perspectiva interna e outra externa. Em cada estudo, você deve considerar o papel que você assume, em que condições você o desempenha e estar se adaptando às circunstâncias (Sampieri e Lucio, 2014, p. 398).

Os critérios adotados aos participantes da pesquisa estão descritos a seguir:

Professores

- Estar em efetiva docência nas séries finais (6º aos 9º anos) do Ensino Fundamental;
- Aceitabilidade, credibilidade e disponibilidade em participar das etapas da pesquisa.

Pedagogo(a) ou Apoio Pedagógico, Gestor Escolar

- Estar atuando há pelo menos seis meses no Apoio Pedagógico, assim como na gestão do âmbito escolar estadual em Presidente Figueiredo/AM;
- Aceitabilidade, credibilidade e disponibilidade em participar das etapas da pesquisa.

4. 8 Técnicas e instrumentos da coleta de dados

A coleta de dados é o meio pelo qual será possível fazer a análise pormenorizada dos fatos ou fenômenos pesquisados. Os procedimentos e as técnicas de coletas de dados correspondem à estrutura da pesquisa, com a finalidade de obtenção dos esclarecimentos que levam à resposta da problemática levantada. Nesta perspectiva:

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão (Gerhardt e Silveira, 2009, p.68).

Seguindo o contexto de apresentar as técnicas utilizadas para a pesquisa, observa-se o quadro a seguir, em que se relacionam os objetivos propostos aos instrumentos de coleta.

QUADRO 10: Correlação entre os objetivos específicos e os instrumentos de coleta de dados

Objetivo de Pesquisa	Instrumentos de coleta
1 Descrever como a escola tem se preparado para formar leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos.	Entrevista aberta a um gestor, a um pedagogo e a três professores de Língua Portuguesa.
2 Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico em favor da prática dos multiletramentos com a multimodalidade presentes nos variados gêneros textuais.	Entrevista aberta aos três professores de Língua Portuguesa.
3 Determinar se as estratégias de ensino-aprendizagem, inseridas na proposta curricular de Língua Portuguesa, favorecem a prática pedagógica estimulante, que desperte para o protagonismo na leitura e na produção textual.	Análise documental da Proposta Curricular de Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental
4 Analisar a estrutura do Projeto Político Pedagógico como documento norteador da identidade escolar e a consequente contribuição para a formação integral do aluno inserido no contexto educacional.	Análise documental: Projeto Político-Pedagógico (PPP)

Fonte: elaboração própria (2021).

4.8.1 Entrevistas

No âmbito das ciências sociais, a entrevista é uma das técnicas de pesquisa mais usadas e adequadas para o alcance de dados informativos, acerca do que os sujeitos percebem, aspiram, aguardam, acreditam. Em relação ao questionário, a entrevista possui um maior número de respostas, é mais flexível e de linguagem mais diversificada com a devida liberdade de expressões. Para Sampieri e Lucio (2014) “o objetivo das entrevistas é obter respostas no idioma e na perspectiva do entrevistado (em suas

próprias palavras), o entrevistador deve ouvir atentamente e estar interessado no conteúdo e na narrativa de cada resposta” (p.405). Portanto, a entrevista aplica-se aos Professores, ao Gestor e ao Pedagogo.

4.8.2 Análise Documental

A pesquisa documental é aquela realizada a partir de fontes documentais, neste caso, serão analisados os seguintes documentos: Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Projeto Político Pedagógico (PPP). Tais documentos são considerados cientificamente autênticos (não-fraudados), uma vez que a Proposta Curricular e o Projeto Político Pedagógico são documentos oficiais obrigatórios construídos e reconstruídos coletivamente pela comunidade escolar, ambos caracterizados como fontes primárias com rubrica das autoridades pedagógicas competentes.

Quando se fala de documento se faz referência a todo elemento de conhecimento ou fonte de informação registrada materialmente, suscetível de ser utilizada para qualquer tipo de consulta, estudo ou prova. A análise documental, é a única técnica qualitativa de natureza semiótica e hermenêutica que tem por objetivo a recompilação da informação (Campoy, 2019, p.424).

4.9 Procedimento para Coleta de Dados

O presente estudo está voltado para a análise dos desafios da inserção da prática pedagógica do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo/AM-Brasil, numa abordagem qualitativa.

Para a abordagem qualitativa, assim como para a quantitativa, a coleta de dados é fundamental, apenas que sua finalidade não é mensurar variáveis para realizar inferências e análises estatísticas. O que se busca em um estudo qualitativo é obter dados (que serão convertidos em informações) de pessoas, seres vivos, comunidades, situações ou processos em profundidade; nas próprias "formas de expressão" de cada um. Ao lidar com seres humanos, os dados que interessam são conceitos, concepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências e vivências manifestadas na linguagem dos participantes,

seja individualmente, em grupo ou coletivamente. Eles são coletados a fim de analisá-los e entendê-los e, assim, responder às questões da pesquisa e gerar conhecimento (Sampieri e Lucio, 2014, p.396).

A obtenção dos dados qualitativos foi precedida da inquirição apurada das bases teóricas, conceituais, históricas e contextuais do tema em pauta, estruturado e organizado em três (03) capítulos, sendo estes, marcos normativos das políticas públicas educacionais no Brasil; construção da identidade do sujeito no exercício da cidadania pela leitura e, leitura: o letramento e o multiletramento.

Após a etapa detalhada de construção do marco teórico-contextual e do marco metodológico, procedeu-se a validação dos instrumentos e a submissão do anteprojeto aprovado pela Comissão Ética/Técnica da Dirección de Investigación de Proyectos/UAA/PY, aos Órgãos de Ética em Pesquisa do Brasil, Sistema CEP/CONEP, o Comitê de Ética em Pesquisa e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, respectivamente, através da Plataforma Brasil, tendo sido aprovado com ajustes no cronograma, devidamente endossado pelo orientador. Também houve ajustes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, de acordo com as exigências legais. Seguiu-se então a validação, em novembro/2020, dos instrumentos conforme detalhamento no próximo item 4.10, e a autorização para ir à campo, tanto da Universidad Autónoma de Asunción, quanto da Gestão da Escola Estadual Maria Calderaro, observando-se todos os protocolos documentais exigidos, assim como os protocolos de biossegurança para a realização das entrevistas presenciais, com a finalidade de evitar a contaminação por COVID-19 no período pandêmico (2020, 2021).

A sequência das ações para a coleta de dados, seguiu-se a partir de um cronograma de entrevistas, com os devidos contatos verbais antecipados para os ajustes das datas, horários, locais para a realização das mesmas, com o envio antecipado dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos/TCLE's. Os participantes leram, tiveram tempo para dirimir dúvidas e, nos dias estipulados, em maio 2021, por ocasião das gravações das entrevistas, assinaram os seus termos consentimento individuais. Essas entrevistas foram gravadas e tiveram a duração em média de 30 a 40 minutos cada uma, sendo que todos os momentos destinados à coleta transcorreram normalmente sem nenhum entrave ou atropelo. Posteriormente, houve o trabalho de transcrições literais de todas as verbalizações obtidas através deste instrumento de pesquisa, a entrevista. Após as transcrições iniciou-se o trabalho de análise dos dados obtidos, organizados por

categorias de eixos norteadores, relacionados aos objetivos específicos um (01) e dois (02).

Para responder aos objetivos três (03) e quatro (04) procedeu-se a análise documental do Projeto Político Pedagógico e do Currículo de Ensino (RCA) para os anos finais do Ensino Fundamental no componente curricular de Língua Portuguesa.

4.10 Validação e avaliação da Entrevista

O processo de validação das variáveis constantes no guia da entrevista aberta desta pesquisa, foi realizado através da análise minuciosa de três (03) profissionais, doutores em Educação, os quais avaliaram e assinaram o formulário de validação disponibilizado a eles, após constatarem a coerência, clareza e coesão textual dos questionamentos qualitativos aos objetivos propostos. Neste sentido, Campoy (2019, p. 96) afirma que “com respeito a validez das técnicas, se entende que a validação é um processo contínuo que inclui procedimentos diferentes para comprovar se um questionário mede o que realmente diz medir”. Para o objetivo específico 1 à técnica de entrevista, utilizou-se o instrumento guia de entrevista, com questões organizadas, refletidas, ajustadas e validadas, com redação final indicada no quadro 11 a seguir, ao público-alvo a que se destinam.

QUADRO 11: Questões da entrevista relacionadas ao objetivo 1, apresentadas aos Doutores em Educação para validação

OBJETIVO 1 DA ENTREVISTA	QUESTÕES DA ENTREVISTA
<p>OBJETIVO 1 Descrever como a escola tem se preparado para formar leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos.</p> <p>Público-alvo: 01 Gestora Educacional; 01 Apoio Pedagógico ou Pedagogo; 03 Professores de Língua Portuguesa.</p>	<p>QUESTÃO 1.1 Relate sobre a concepção de educação que move o processo de ensino-aprendizagem na escola em que você atua.</p>
	<p>QUESTÃO 1.2 De que maneira a leitura e a linguagem estão em posição de destaque pedagógico nos objetos de conhecimento no currículo de sua escola?</p>
	<p>QUESTÃO 1.3 O que você entende por multiletramento?</p>
	<p>QUESTÃO 1.4 Qual é a importância do trabalho pedagógico com projetos de leitura na rotina escolar para a formação de leitores proficientes?</p>

	<p>QUESTÃO 1.5 De que maneira você lida com a tecnologia e velocidade das informações acessíveis aos alunos?</p>
	<p>QUESTÃO 1.6 Como você pode favorecer a formação do aluno para um leitor autônomo e crítico às exigências da sociedade contemporânea?</p>

Fonte: laboração própria, (2020).

Para o objetivo específico 2 direcionado à técnica de entrevista, utilizou-se o instrumento guia de entrevista, com questões organizadas, refletidas, ajustadas e validadas, com redação final indicada no quadro 12 a seguir, ao público-alvo a que se destina, especificamente aos docentes de Língua Portuguesa em efetivo exercício das atividades pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

QUADRO 12: Questões da entrevista relacionadas ao objetivo 2, apresentadas aos Doutores em Educação para validação

OBJETIVOS 2 DA ENTREVISTA	QUESTÕES DA ENTREVISTA
<p>OBJETIVO 2 Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico em favor da prática do multiletramento com a multimodalidade presentes nos variados gêneros textuais.</p> <p>Público-alvo: 03 Professores de Língua Portuguesa.</p>	<p>QUESTÃO 2.1 Como as novas tecnologias da informação podem favorecer a melhoria do processo ensino-aprendizagem?</p>
	<p>QUESTÃO 2.2 Como você compreende o processo de ensino-aprendizagem com base nos múltiplos textos, incluindo-se os de hipermídia?</p>
	<p>QUESTÃO 2.3 Quais são os seus desafios e necessidades para utilizar novas ferramentas pedagógicas de tecnologia educacional?</p>
	<p>QUESTÃO 2.4 Qual é a importância da inclusão de currículo multicultural na sua práxis pedagógica?</p>
	<p>QUESTÃO 2.5 Como você estaria preparado para as demandas da educação linguística na atualidade?</p>

QUESTÃO 2.6

Explane sobre a importância da formação continuada para o docente de Língua Portuguesa do Ens. Fundamental.

Fonte: elaboração própria, (2020).

Sobre a avaliação da entrevista aberta na qual fora realizada, os procedimentos posteriores, condizem à aplicação dos critérios sugeridos por Sampieri e Lucio (2014, p. 408), como mostrado na figura 14. Este procedimento avaliativo é importante, uma vez que algumas variáveis, internas ou externas, podem interferir nos resultados da pesquisa, tais como ruído do ambiente, equipamento de gravação em mau funcionamento, comportamento do entrevistado dentre outros.

O registro avaliativo a partir dos critérios descritos aparecem ao final do resumo analítico da última categoria elencada, a categoria seis.

FIGURA 14: Sugestão de formato para avaliar a entrevista

1. ¿El ambiente físico de la entrevista fue el adecuado? (quieto, comfortable, sin molestias).
2. ¿La entrevista fue interrumpida?, ¿con qué frecuencia?, ¿afectaron las interrupciones el curso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las preguntas?
3. ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado al entrevistado o la entrevistada?
4. ¿Funcionó la guía de entrevista?, ¿se hicieron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?, ¿qué puede mejorarse de la guía?
5. ¿Qué datos no contemplados originalmente emanaron de la entrevista?
6. ¿El entrevistado se mostró honesto y abierto en sus respuestas?
7. ¿El equipo de grabación funcionó adecuadamente?, ¿se grabó toda la entrevista?
8. ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado?, ¿lo logró?, ¿se introdujeron sesgos?
9. ¿Las últimas preguntas fueron contestadas con la misma profundidad de las primeras?
10. ¿Su comportamiento con el entrevistado o la entrevistada fue cortés y amable?
11. ¿El entrevistado se molestó, se enojó o tuvo alguna otra reacción emocional significativa?, ¿cuál?, ¿afectó esto la entrevista?, ¿cómo?
12. ¿Fue un entrevistador activo?
13. ¿Estuvo presente alguien más aparte de usted y el entrevistado?, ¿esto afectó?, ¿de qué manera?

Fonte: Sampieri e Lucio, 2014, p. 408

4.11 Questões éticas

Este projeto de pesquisa foi submetido aos Órgãos de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, formados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), através da **Plataforma Brasil, sistema CEP/CONEP no sítio eletrônico** <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>, tendo sido **APROVADO** em 02/06/2021 sob CAE nº 41989020.2.0000.9167, com parecer consubstanciado da CONEP de mesma data.

FIGURA 15: Dados da versão do projeto de pesquisa de Élide Valéria da Silva Lima na área do pesquisador da Plataforma Brasil-2021

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa:	A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE
Pesquisador Responsável:	ELIDA VALERIA DA SILVA LIMA
Área Temática:	Pesquisas com coordenação e/ou patrocínio originados fora do Brasil, excetuadas aquelas com copatrocínio do Governo Brasileiro;
Versão:	3
CAAE:	41989020.2.0000.9167
Submetido em:	21/05/2021
Instituição Proponente:	Universidad Autónoma de Asunción
Situação da Versão do Projeto:	Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto:	Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio

Fonte: Plataforma Brasil Sistema CEP/CONEP, área do pesquisador (2021).

O estudo intitulado “A Estratégia Pedagógica do Multiletramento na Formação do Leitor Proficiente”, tem por objetivo analisar os desafios da inserção da prática pedagógica do multiletramento na formação do leitor competente, preparado nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro, por meio das propostas metodológicas da presente investigação. Logo, a pesquisa foi realizada com os três professores de Língua Portuguesa, os quais representam a totalidade de docentes nesta área no Ensino Fundamental anos finais da Escola elencada, graduados em Licenciatura Plena em Letras, com prática pedagógica ativa neste segmento de ensino. Também participaram da pesquisa uma Pedagoga/Apoio Pedagógico e a Gestora Educacional, exercendo suas funções pedagógicas e de gestão na instituição em voga.

Foi informado aos profissionais participantes do estudo, através do TCLE, que a contribuição do tema em relação aos próprios pesquisados, aos resultados da pesquisa e à sociedade educativa brasileira, é amplamente importante para a discussão pedagógica do processo ensino-aprendizagem, que garanta às crianças e jovens o desenvolvimento de habilidades leitoras num contexto globalizado, tecnológico e multicultural como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, aprovada em 2017. É relevante este projeto, porque oportuniza a reflexão da práxis pedagógica de docentes que leve à mudança significativa, com a finalidade de formar leitores autônomos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea como cidadãos plenos de seus direitos e deveres.

Também ficou objetivamente claro, como as pessoas pesquisadas deveriam participar, respondendo algumas questões da entrevista individual aberta (gravada), sobre a prática pedagógica do multiletramento com a multimodalidade textual aplicável

ao processo educacional na área das linguagens, enfatizando que a duração poderia alcançar, em torno de 30 (trinta) minutos.

Sobre os dados coletados, informou-se que os mesmos passariam por interpretações, análises e utilização de dados como parte da conclusão da dissertação de mestrado da pesquisadora. Comunicou-se de maneira clara que, os riscos com esta pesquisa são mínimos, sendo que os profissionais pesquisados caso demonstrassem desconforto em responder alguma pergunta, teriam a liberdade de não responder ou interromper a entrevista a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para o atendimento da solicitação, incluindo-se a retirada do consentimento de participação, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer entrave. Mesmo sendo, mínimos, esclareceu-se que os riscos com a quebra de sigilo e privacidade da identidade e das informações, ainda que involuntária e não intencional existem, mas que a confidencialidade ética dos sujeitos pesquisados seria assegurada, visto que somente os pesquisadores teriam acesso aos dados e, seriam tomadas todas as providências necessárias para manter o sigilo. Não obstante, mesmo que houvesse a remota possibilidade da quebra de sigilo, as consequências disto seriam tratadas nos termos da lei.

Explicou-se ainda que, os resultados deste trabalho poderiam ser apresentados em encontros ou revistas científicas e seriam mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem a revelação de nomes ou quaisquer informações relacionadas às privacidades das pessoas envolvidas, configurando a garantia de que nenhuma despesa ou compensação financeira direcionada à participação, haveria.

A pesquisadora comprometeu-se, em observância aos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a utilizar os dados coletados somente com base nos objetivos postulados na pesquisa em questão, aplicando-a à socialização da produção de conhecimento, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, conforme o Artigo 3º inciso IV da Resolução CNS nº 510 de 7 de abril de 2016.

As informações de contatos para dirimir dúvidas foram divulgadas, conforme a seguir: do Coordenador do Projeto com a sua localização via celular/whatsapp ou pelo e-mail válido; da Coorientadora com a sua localização via celular/whatsapp ou pelo e-mail válido; da Coordecadora Regional de Educação de Presidente Figueiredo/SEDUC-AM caso haja necessidade de dispor de alguma consideração ou dúvida sobre a ÉTICA da pesquisa, pelo e-mail coordpfigueiredo@educ.net; da Universidad Autónoma de Asunción, na Sede Central em Jejuí 667 com 15 de Agosto;

da Pesquisadora formada em Licenciatura em Letras – Literatura Brasileira, professora do quadro Estatutário das Secretarias Estadual e Municipal de Educação SEDUC-AM e SEMED e da SEMED-PF de Presidente Figueiredo-AM, com a sua localização via celular/whatsapp ou pelo e-mail válido.

A informação de que quaisquer questionamentos sobre os aspectos éticos da pesquisa, recebeu destaque para os meios de busca de informações, no Sistema CEP/CONEP, que é formado por dois Órgãos de Ética em Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por especialistas de várias áreas e representantes da população que acompanham de perto a realização de todos os estudos. O CEP (local) UFAM/Hospital Universitário Getúlio Vargas está localizado à Rua Tomás de Vila Nova, nº 04 – Bairro Praça 14 de Janeiro, Município de Manaus/Amazonas, CEP 69.020-170, e-mail: cep.hugv@ebserh.gov.br, Telefone (92) 3305-4707, horário de atendimento presencial das 8h às 12h.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é a responsável a nível nacional, pelo controle de pesquisas, tendo como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, com a elaboração das diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos pesquisados.

As informações sobre a CONEP estão disponíveis no sítio eletrônico http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html, podendo ser contactada através do e-mail: conep@saude.gov.br ou no telefone (61) 3315-5877. Seu endereço está localizado em Ministério da Saúde Edifício PO 700 no 3º andar, SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D, Bairro Asa Norte, Município de BRASÍLIA, CEP: 70.719-040, Distrito Federal. Horário de atendimento presencial das 08h às 18h e de atendimento *on-line* das 9h às 18h.

Por fim, foi dito que, caso qualquer informação seja divulgada em relatório ou publicação, isto seria feito sob forma codificada, para que as identidades dos participantes sejam preservadas e seja mantida a confidencialidade/anonimato. Portanto, todas as questões éticas e de trâmites de aprovação pelos Órgãos de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, foram atendidas.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados obtidos numa pesquisa qualitativa por meio da técnica de entrevista, relacionam-se à descrição e ao exame pormenorizado dos fenômenos relatados em sua complexidade. A técnica da entrevista possibilita um vasto campo de informações para um estudo abrangente, pois segundo Campoy (2019, p. 355), “através dela se pretende compreender e conhecer como se define a realidade e os vínculos que se estabelecem entre os fenômenos que se estudam”.

Assim, neste capítulo, propõe-se apresentar qualitativamente os dados obtidos em campo pela pesquisadora, ao público-alvo, isto é, aos docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, ao gestor escolar e ao pedagogo, todos atuando diretamente na promoção do ensino-aprendizagem na Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo-AM-Brasil.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.167) a “análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações (...)”. Ainda segundo as autoras (Marconi e Lakatos, 2003), a primeira delas, a análise, é subdividida em três níveis, a saber, a interpretação dentro da própria análise, que é a verificação das relações entre as variáveis; a segunda, a explicação como elucidação das origens das variáveis; e a terceira, a especificação sobre quando, onde, como a validade das variáveis são postas. Já a interpretação por si mesma,

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (Marconi e Lakatos, 2003, p. 167).

Optou-se pela análise e interpretação de dados a partir de seis (06) categorias interrelacionadas aos objetivos norteadores da presente pesquisa, conforme a seguir:

Categoria 1: Concepção de Educação dos profissionais no processo ensino-aprendizagem;

Categoria 2: Currículo pedagógico do multiletramento inserido nos projetos multiculturais;

Categoria 3: Utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos;

Categoria 4: Dificuldades enfrentadas por docentes de Língua Portuguesa na utilização nas novas tecnologias;

Categoria 5: Desafios da inserção textual da multimodalidade e da multisssemiose na práxis pedagógica;

Categoria 6: Processo de aperfeiçoamento docente nas demandas linguísticas e de aprendizagens da atualidade.

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Esta palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (Gomes et al, 1994, p.70).

Logo, a formulação e utilização de categorias analíticas no estudo qualitativo, possibilitam a classificação do conteúdo obtido em campo, a fim organizar didaticamente os resultados do estudo no decorrer do processo de análise e interpretação, processo este que também está relacionado aos documentos que trazem luz ao estudo em questão, como o RCA e o PPP.

O Referencial Curricular Amazonense-RCA, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/AM em 16/10/2019 e instituído pela Resolução nº 098 publicada no Diário Oficial do Estado do Amazonas em 14/11/2019, foi integrado à toda Rede Estadual de Ensino, incluindo-se nesta integração a Escola Estadual Maria Calderaro, objeto desta pesquisa. Portanto atualmente, é a proposta curricular adotada pela escola pesquisada.

O RCA foi elaborado por uma equipe multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estadual e municipais que se formou a partir da constituição da Comissão Estadual de Implementação da BNCC no Amazonas, Portaria nº 242/2018, Diário Oficial do Estado de 21 de fevereiro de 2018. Este Programa possibilitou à equipe do Amazonas, o contato por meio de conferências online temáticas e encontros formativos, proporcionando subsídios na elaboração do documento (Amazonas, 2019, p. 18).

Conquanto o RCA não deva ser considerado como um currículo já concluso e

sim, como um referencial curricular norteador de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Orientações Pedagógicas dos Sistemas de Ensino do Amazonas, que contemplem as particularidades regionais de cada realidade educacional, este documento está sendo utilizado como Currículo, homologado e adotado na Escola Pesquisada. Isto se deve por tratar-se de um referencial recente e legalmente aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas/CEE-AM. Devido às adaptações para o período pandêmico com aulas híbridas, as Unidades de Ensino Estaduais de Presidente Figueiredo, não iniciaram processos de construção curricular exclusivas por unidade escolar, mas em vez disso, apropriaram-se do RCA aderindo à homologação deste currículo, já que ele mesmo interage culturalmente e, ao mesmo tempo, promove a equidade e universalização dos objetos de conhecimento obrigatórios no país advindos da BNCC/2017. O documento RCA organiza-se, para a área das Linguagens, em Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, através de 04 (quatro) eixos de integração chamados na BNCC de Práticas de Linguagem. São eles: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Em todos os eixos,

O centro do estudo das práticas de linguagens contemporâneas é o TEXTO, nas variações orais e escritas, articulando o verbal, o visual, o gestual e o sonoro, envolvendo gêneros diversificados, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, sendo construídos com sentidos coerentes e conhecimentos linguísticos apropriados a cada tipologia (Amazonas, 2019, p.101).

O currículo da área das linguagens como se apresenta no RCA, ainda está inserido numa organicidade macro das práticas de linguagens, por campos de atuação da vida cotidiana dos sujeitos da aprendizagem. Esses campos de atuação “(...) contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para atuação e atividades do dia a dia no espaço familiar e escolar (...)” (Amazonas, 2019, p. 102). Os campos de atuação são os seguintes: Campo Jornalístico Midiático; Campo de Atuação na Vida Pública; Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa; Campo Artístico-Literário. O Quadro do Referencial Curricular Amazonense para os anos finais do Ensino Fundamental, contempla as competências específicas de Língua Portuguesa, Habilidades, Objetos do Conhecimento, Detalhamento do Objeto.

Oportunamente fez-se uma análise relacional às dez (10) competências específicas da Língua Portuguesa (BNCC, 2017), à cada categoria analítica das

entrevistas. Tratam-se das mesmas competências inseridas no Referencial Curricular Amazonense/RCA (2019, p. 103), as quais evidenciam uma proposta de ensino-aprendizagem voltada para as práticas pedagógicas multiletradas e para o protagonismo do sujeito em sociedade que, ao desenvolver-se é levado a adquirir as competências gerais e a:

articular a sua aprendizagem a de outras aprendizagens relacionadas às áreas do conhecimento. Muitas vezes dizem respeito ao desenvolvimento socioemocional que, para acontecer de fato, deve estar incorporado ao cotidiano escolar, permeando todas as suas disciplinas e ações. O desafio, portanto, é complexo, pois impacta não apenas os currículos, mas processos de ensino e aprendizagem, gestão, formação de professores e avaliação (Nova Escola, 2018, p.5).

Categoria 1: Concepção de Educação dos profissionais no processo ensino-aprendizagem e a **Competência Específica 02** do currículo de Língua Portuguesa:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-se para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se desenvolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Amazonas, 2019, p. 104).

Categoria 2: Currículo pedagógico do multiletramento inserido nos projetos multiculturais e a **Competência Específica 01** do currículo de Língua Portuguesa:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem (Amazonas, 2019, p.103).

Categoria 3: Utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos e a **Competência Específica 10** do currículo de Língua Portuguesa :

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 a refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Amazonas, 2019, p.104).

Categoria 4: Utilização das novas tecnologias por docentes de Língua Portuguesa (dificuldades) e as **Competências Específicas 06 e 07** do currículo de Língua Portuguesa:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação aos conteúdos discriminatórios que ferem os direitos humanos e ambientais; Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (Amazonas, 2019, p.104).

Categoria 5: Inserção textual da multimodalidade e da multissemiose na práxis pedagógica (desafios) e as **Competências Específicas 03, 04 e 05** do currículo de Língua Portuguesa:

Ler, escutar e produzir, textos orais, escritos e multissemióticos 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; Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; Empregar nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Amazonas, 2019, p.104).

Categoria 6: Processo de aperfeiçoamento docente nas demandas linguísticas e de aprendizagens da atualidade e as **Competências Específicas 08 e 09** de Língua Portuguesa:

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com os objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.); Envolver em prática de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizados da experiência com a literatura (Amazonas, 2019, p.104).

Já o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, deve espelhar a sua realidade, isto é, deve ser real, assim como formalizado e materializado na práxis dos

profissionais da educação. Deve ser inclusivo à toda comunidade escolar: os alunos; os professores; a equipe gestora; funcionários e demais servidores da Educação; pais e responsáveis; a comunidade externa. Deve ainda, dialogar com o sistema macro e as políticas públicas educacionais. O PPP é o mais importante documento pedagógico e democrático no âmbito da escola. Neste sentido,

(...) um PPP não é um simples papel, que amarela e se deteriora se fica guardado. A escrita tem função social – aprendemos isso na escola! Escrevemos um PPP para registrar o que queremos, sentimos e observamos. Esse documento possui uma função social das mais importantes e não pode ser reduzido a uma obrigação legal. Se for copiado e engavetado, não atingirá seu objetivo; existirá somente para cumprir uma tarefa solicitada pela Secretaria de Educação (Fundação Santilana, 2016, p.21).

Atendendo ao objetivo específico 4 de analisar a estrutura do Projeto Político Pedagógico como documento norteador da identidade escolar e, a consequente contribuição para a formação integral do aluno inserido no contexto educacional, segue-se a mesma dinâmica de análises relacionadas às categorias propostas. Não obstante, apresenta-se ainda o quadro 13, com base no capítulo 2 de Santillana, 2016 (pp. 25-38).

QUADRO 13: Estrutura analítica dos componentes essenciais em relação ao PPP (2014) da Escola Estadual Maria Calderaro

Componentes Essenciais do PPP	Registros analisados
1 Contextualização histórica da comunidade e da escola.	A Escola foi contextualizada, porém não há informações da comunidade escolar.
2 Caracterização da comunidade escolar.	Não há caracterização da comunidade escolar.
3 Diagnóstico com base nos indicadores educacionais da escola (indicadores de acesso, de fluxo, de aprendizagem).	O diagnóstico contempla a estrutura administrativa da escola, o perfil da equipe de profissionais, dos alunos, porém de maneira genérica, pois o documento é antigo (2014). Não há indicadores de acesso, de fluxo, de aprendizagem.

4 Missão, visão, princípios e valores da escola.	Resume-se em: Formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de entender o seu papel decisivo na criação de uma sociedade mais justa, produtiva e sustentável para todos.
5 Fundamentação teórica e bases legais.	A Escola Estadual Maria Calderaro desenvolve na sua práxis pedagógica, a linha Vigotskiana, esta, por sua vez, tem afinidade com a pedagogia de Freire e com o Construtivismo, pois estabelecem contínua interação no cotidiano escolar.
6 Plano de ação e/ou atividades.	O Plano de Ação corresponde ao ano de 2011.
7 Outros itens.	Objetivos; Avaliação do PPP; Conteúdo Programático.

Fontes: Adaptado de Fundação Santillana, 2016 ao PPP da Escola Estadual Maria Calderaro, 2014.

É importante enfatizar que o processo de coleta de dados pelas entrevistas, deu-se em período pandêmico por COVID-19. Os sistemas de ensino no Estado do Amazonas estão em processo educacional por ensino híbrido, mesclando aulas remotas e presenciais por escalonamento.

5.1 Categoria 1: Concepção de educação dos profissionais no processo ensino-aprendizagem

A concepção de educação de um determinado grupo de profissionais inseridos no processo de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, sejam docentes, gestores ou pedagogos em um determinado contexto, tempo e localização geográfica, descortina alguns aspectos da práxis pedagógica de uma instituição escolar. Os eixos de concepções educacionais dão luz ao tipo de cidadão que se quer formar: a Tradicional, a Comportamentalista, a Humanista, a Cognitivista, a Sociocultural, marcam a educação sistematizada à finalidade a que se propõe. Entende-se que a concepção educacional que

move a práxis pedagógica de um corpo docente e/ou de gestão macro/micro, depende de muitas variáveis e que comumente há uma junção de duas ou várias delas no fazer do cotidiano escolar. Assim, pretende-se analisar os dados obtidos a partir desta categoria, mediante as nuances das verbalizações de professores, gestora e pedagoga pesquisados, a fim de se pautar um caminho de interpretação.

Para o(a) docente **P1**, a missão, isto é, a concepção educacional que impulsiona o seu dever docente *é que os alunos possam sair daqui, concluem o ensino fundamental, o ensino médio, preparados para uma faculdade, para os processos seletivos do Instituto Federal de Amazonas, da Universidade Estadual do Amazonas. Tem vários meios para que eles possam ingressar na faculdade. Então a escola está preparando eles para serem cidadãos e seguir, entrar no mercado de trabalho, pois conseguindo acompanhar aqui eles seguem para outro nível.*

Diante da assertiva sobre as concepções de educação reforçadas nos encontros pedagógicos realizados pela instituição local ou pela Secretaria Estadual de Educação-AM, o(a) docente **P1** responde sobre a concepção de educação implícita, dando a entender que o termo-chave é o conteúdo: *Nos nossos encontros pedagógicos, a gente tem sempre uma visão de que o aluno precisa aprender o que está sendo dado na sala de aula, tanto para que ele não possa lembrar só aqui, mas que ele possa levar para a vida toda, até mesmo nas áreas transversais...as vezes a gente dá um pouco de valores para eles para que venham a se conscientizar de que na escola, eles podem sim aprender valores de casa, que também já vem de casa e aqui só continuam.*

O(a) docente **P2**, explanou sobre a sua concepção de educação, utilizando a ênfase de coletividade, definida por uma meta relacionada ao hábito da leitura: *Bem na nossa escola, a nossa meta sempre é alcançar todos os níveis de ensino-aprendizagem. O aluno não está tão focado para parte da leitura, de ter essa estratégia, de pegar livros para ler. Até porque, muitas das vezes ele não tem esse contato, que muitas das vezes acontece dentro da escola. Então nós professores, temos que estar atentos, estimulando os alunos à leitura para esse anseio com a leitura. Temos de diversas vezes, alcança-los de alguma forma, até mesmo, didaticamente falando, com recursos tecnológicos, baixando livros online para que ele tenha essa interação.*

Ao relatar sobre a concepção de educação que move a sua práxis pedagógica, o(a) docente **P3**, fez uma contextualização da realidade circundante, antecedendo, não de forma explícita, que tipo de cidadão se quer formar na instituição pesquisada. O termo-chave utilizado pela docente P3 foi continuidade. *Aqui na Maria Calderaro,*

temos as séries finais de 6º ano 9º anos e mais o projeto avançar, que é um Programa de Aceleração da Aprendizagem. Temos uma continuidade, porque tem uma parceria entre os professores na área de língua portuguesa. Algumas vezes...por exemplo, esse ano, como é atípico de pandemia, nós trabalhamos juntos, em equipe, o sétimo e o oitavo, e o nono ano. É...devido a pandemia, foi necessário esse trabalho em equipe, na forma das apostilas, os conteúdos que foram contemplados e mais o nosso trabalho que nós realizamos de acordo com o plano pedagógico. Então a gente sempre procura dar essa continuidade. Muitas vezes não é fácil devido a realidade de cada aluno, mas a gente faz o possível para nós adentrarmos a realidade dele. E assim a gente pode trabalhar de acordo com a necessidade dos alunos.

A pesquisadora então, verbalizou uma confirmação das assertivas relacionadas à essa continuidade relatada, através das expressões “trabalho coletivo” e “realidade do aluno”, obtendo a seguinte verbalização: *Sim, não é fácil. Não é fácil, nesse ano atípico, como eu falei, mas temos que pesquisar. Veio os conteúdos que já são da Seduc mesmo, e nós com nossos planos, porque cada Estado, cada município...quero dizer, é uma realidade diferente. Então nós fomos colocar dentro da realidade daqui de Presidente Figueiredo. Alunos que moram em áreas urbanas, alunos que moram em área rural de difícil acesso, alunos que moram em área rural que tem acesso à internet e aqueles que não têm acesso nenhum. Teve aulas pelo WhatsApp com grupos para informação da escola e outro de cada professor. É uma tarefa bem...Um Desafio mesmo.*

O(a) **Pedagogo(a)**, explanou sobre a concepção de educação na Escola Estadual Maria Calderaro, esclarecendo algumas informações sobre o Projeto Político Pedagógico, conforme o que segue: *Eu vou precisar pegar o documento, porque assim de cabeça eu não consigo falar, mas nós temos o nosso PPP que já está um pouquinho defasado e precisa ser atualizado. Há uns dois ou três anos que ele só foi mexido um pouco, mas não sofreu as alterações necessárias para o tempo que nós já temos vivido, não o tempo de agora, a partir de 2020, até mesmo os outros anteriores, dois anos antes, nós precisávamos ter mexido no PPP para fazer essas avaliações dentro do trabalho que a gente já tem realizado. Mas a princípio, no nosso PPP, ele tinha uma visão, segundo lá, de trabalhar com o Construtivismo, mas nós temos também já algumas mudanças dentro dessa área que exatamente, há a necessidade de a gente mexer e rever esse PPP e não é exato.... a gente não está trabalhando somente com o Construtivismo, da forma como ele realmente é, mas precisa de uma avaliação e de uma reformulação nesse PPP. E a visão e a missão de mente eu não tenho.*

A pesquisadora buscou estimular o(a) **Pedagogo(a)** a relatar as maneiras de organização do trabalho, as quais, de alguma forma, evidenciam a concepção educacional na instituição escolar, com destaque para o último parágrafo da verbalização:

Nós temos os nossos planejamentos, que são bimestrais (...) paramos uma vez por mês. Na verdade, nos últimos dois anos, a SEDUC não estava mais parando, exigia que a gente fizesse um planejamento, às vezes em meio ao horário de aula. Nós começávamos a aula, reduzíamos os tempos, alguma coisa assim para não parar um dia todo. Isso também já prejudicou o trabalho de planejamento do professor dentro da escola com aquele espaço, mesmo que tenha o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), que é esse horário de tempo trabalhado que ele precisa pra se organizar e não é o suficiente para elaborar esse planejamento...mas a proposta é o planejamento bimestral. Esse ano de pandemia, que é um caso de um ano atípico, nós tivemos planejamentos que foram online, que foram através do Meet. Tivemos uma jornada pedagógica de uns três dias mais ou menos, aonde nós discutimos, inclusive o que nós já tínhamos feito (...), o que conseguimos fazer e o que nós não tínhamos feito e como poderíamos nos adaptar para os momentos que nós estávamos vivendo. No início do ano, os professores fazem o planejamento anual. E Agora nós estamos trabalhando com a nova BNCC e também com o RCA (Referencial Curricular do Amazonas). Era para termos trabalhado mais com os alfanuméricos de cada disciplina, os conteúdos, na verdade, mas nós acabamos que por causa do distanciamento nós não tivemos tanta condição de trabalhar. Mas a proposta é essa, planejamento anual, planejamento bimestral, e se houver alguma necessidade para algum ajuste dentro do bimestre, a gente faz alguma reunião extraordinária (...)

Normalmente no início do ano nós temos uma jornada pedagógica de três dias. No primeiro dia são mais orientações da Seduc, são informes, é mais de forma administrativa da organização da escola. No segundo dia, já se trabalha alguns termos. No terceiro dia é que sobra para o planejamento, a parte pedagógica específica de planejamento do professor, da disciplina. A meu ver é pouco tempo para o professor organizar. Acaba que o professor termina o trabalho em casa e fica de trazer alguma coisa. Vai trabalhar os conteúdos em casa. A gente precisa rever, trabalhar para um melhor desempenho em sala de aula do professor.

Insistindo em obter um vislumbre da concepção atual de educação pelo(a) **Pedagogo**, a pesquisadora completa: “Em meio a essa papelada, burocracia, que tipo de

aluno a escola quer formar, qual é o aluno que a Maria Calderaro quer formar, qual é esse cidadão que ela quer colocar na sociedade?” O que foi respondido de maneira a evidenciar o termo-chave aqui postulado como sendo a sistematização do ensino, conforme o que segue: *A nossa proposta é que seja um aluno que crítico, que tenha consciência do que está aprendendo. Que ele vá, a partir desse conhecimento, responder de uma forma crítica aquilo que está recebendo. Não apenas recebendo do professor, mas que também tenha coerência no pensamento, desenvoltura na forma de falar, em apresentar o que pensa, ter uma sistematização, organização do conhecimento. Nós temos até alguns alunos que se destacam, aqueles que são mais estimulados em casa, mas nós temos uma grande quantidade de alunos dentro da dentro da nossa escola e na sociedade que têm diversas dificuldades, acabam tendo outros interesses. Nem todos a gente consegue, não alcança tudo, mas nós temos alguns alunos que conseguimos alcançar (...) nós temos ainda uma caminhada para fazer, árdua, pra a gente alcançar esses alunos.*

O(a) **Gestor(a) Escolar** evidenciou que a sua concepção de educação como representante da Gestão, está ligada à capacidade de leitura de mundo em que os alunos são inseridos, a partir da atuação pedagógica planejada e dos profissionais bem preparados que a instituição tem.

Nós temos aqui o ensino fundamental 2 e classificamos dessa forma, de acordo com a legislação brasileira de ensino. Os alunos estão bem preparados para ingressar no ensino médio, que é última etapa da Educação Básica da legislação brasileira. A preparação dos nossos educadores para contribuir efetivamente nesse processo de ensino-aprendizagem, os leitores, do entendimento deles, da compreensão deles enquanto pessoas formadas e que possam ter uma leitura do mundo, são inseridos nesse processo de escrita de forma geral, não só voltada para leitura e escrita, mas precisamente para a vida. Temos excelentes professores, nossos profissionais são bem informados, bem competentes e habilidosos, conforme a orientação da Secretaria Estadual de Educação, que enfatiza que temos que ter profissionais competentes e habilidosos na área de conhecimento dessa parte formativa da Língua Portuguesa. O processo é bem minucioso nesse ensino, porque os professores nessa área, entendem que o aluno precisa entender, compreender, saber interpretar, saber formar as palavras, escrever corretamente de uma maneira em que a compreensão não tenha falhas. Que eles possam responder de forma escrita ou oral, verbal e, assim compreender toda a formação que eles estão vivendo, não só em uma disciplina, mas

em todas elas, para que eles possam ter uma proficiência de um quantitativo bem elevado dentro dessa área da língua portuguesa. Então a preparação, a partir dos profissionais, ela é bem precisa, bem necessária para que eles saibam o que eles estão ensinando e o porquê, para que levem o aluno a compreender esse processo de ensino e a visão do mundo no qual eles estão inseridos.

Mediante a evidência, de uma concepção interrelacional do cidadão a ser formado e a sua realidade de mundo, isto é, a concepção interacionista, que traz em sua essência o desenvolvimento como um processo gradativo de construção ao longo da vida, sem, contudo, caracterizar-se aquisição passiva, a pesquisadora pediu para o(a) **Gestor(a)** confirmar ou não se estaria falando da concepção educacional interacionista.

Com certeza, quando nós falamos de visão de mundo, nós estamos entendendo dessa forma, porque não há como você deixar de ter essa visão dialética e sistemática do processo ensino-aprendizagem, onde o aluno aprende, ele reproduz e ele entende que esse aprendizado é necessário na vida dele em sociedade, dentro da escola, fora da escola, na sua família, na sociedade geral, no futuro ambiente de trabalho que ele possa vir a ter, a universidade que ele vai cursar e assim por diante.

A concepção de Educação explícita no RCA remete à Educação Integral como princípio para o desenvolvimento curricular, através de um conjunto pertinente em constante movimento, progressivo das aprendizagens essenciais, salientando que,

(...) o conceito de educação integral está vinculado ou não ao tempo da ampliação da jornada escolar (...) de modo que promova a formação e o desenvolvimento do estudante, tendo em vista a potencialização das máximas qualidades humanas(...) (RCA, 2019, p. 32).

O documento PPP da Escola participante da pesquisa direciona a missão, visão, princípios e/ou valores em formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de entender o seu papel decisivo na criação de uma sociedade mais justa, produtiva e sustentável para todos. Logo, entende-se que essa concepção educativa no PPP seria o exercício da cidadania, pelo ser humano, com criticidade e consciência do mundo que o cerca.

Resumo analítico da Categoria 1: Concepção de educação dos profissionais no processo ensino-aprendizagem

A partir desta primeira vertente de eixo categórico, chega-se a cinco termos-chaves pelas verbalizações originadas nos questionamentos da entrevista. São estes os

termos estabelecidos pelos **docentes P1, P2 e P3**: conteúdo, coletividade e continuidade. Já os outros profissionais, Pedagogo e Gestor, definem os seguintes termos-chaves: sistematização do ensino; capacidade de leitura, respectivamente. Observa-se que a concepção de educação não é tida de maneira consciente ou latente, tanto pelos professores quanto pelo gestor e pedagogo. A formação do tipo de pessoa e de cidadão em uma instituição de ensino da educação básica é o pilar educacional que sustenta a práxis pedagógica. Algumas vezes pode estar implícita, como evidencia-se aqui, porém deve permanecer holisticamente centrada na verbalização espontâneas. Nesta perspectiva,

A educação, no contexto escolar, se complexifica e exige esforços redobrados e maior organização do trabalho educacional, assim como participação da comunidade na realização desse empreendimento, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta ao estabelecimento de ensino, apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que o que ele precisa é de aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições para ações competentes na prática da cidadania. E o ambiente escolar como um todo deve oferecer-lhe esta experiência (Araman, 2009, p. 99).

A visão de Educação registrada no RCA e no PPP, objetiva a formação integral do ser humano em uma escola preparada, equipada e inovadora, porém de acordo com a realidade apresentada nas entrevistas aos professores, esta escola ainda se concretizou.

É imperativo que a comunidade escolar se torne conhecida e esteja caracterizada, a fim de que o PPP seja eficaz. A Escola foi contextualizada no documento, porém não há informações da comunidade escolar, tão pouco suas características são apresentadas. As informações são genéricas e de base teórica, sem contemplar um diagnóstico da comunidade educativa.

5.2 Categoria 2: Currículo pedagógico do multiletramento inserido nos projetos multiculturais

O termo multiletramento configurado como proposta pedagógica, não é novo. O grupo de Nova Londres (GNL), sendo formado por pesquisadores educacionais dos letramentos, como um grupo pioneiro de 1996, publicou um manifesto denominado “Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais” (Rojo e Moura,

2012, p. 12) após um período de debates e reflexões relacionados ao currículo e sua grande diversidade cultural presente em sala de aula já naquela década. Desde então, os princípios do multiletramentos têm sido refletidos, porém de forma tímida e até velada, não evidenciando, no entanto, que estejam adormecidos. Sendo o currículo a centralidade e o norte do fazer pedagógico numa concepção de ensino, este, inevitavelmente é multifacetado, multiletrado e insere qualquer vislumbre do trabalho com projetos multiculturais. Assim, segundo Araman, 2009 (p.138), “o currículo afeta o trabalho de administrar, de ensinar e de aprender e como é possível entender os demais intervenientes que acabam por dificultar ou interferir na organização do trabalho pedagógico da escola pública.” É justamente o que evidencia as repostas direcionadas a esta categoria de análise.

Com respeito à formação leitora na escola pesquisada, o(a) **docente P1**, deixa claro que no período transversal de recorte com relação à entrevista, a escola não utilizou a estratégia dos multiletramentos por via de projetos na prática pedagógica. O questionamento: “Nesse período de pandemia, vocês tiveram oportunidade de lançar mão desse acervo que a escola tem para ajudar esses alunos, (...), vocês tiveram algum projeto alguma ação pedagógica voltada para a questão da leitura?” A resposta:

Não, a gente não teve. O único incentivo que tivemos foi o dos textos para eles pesquisarem aí na internet, a gente passou bastante tempo para eles. Então através disso, acredito que muitos tinham que ler né para responder as atividades. Na sequência, de maneira bem genérica o(a) docente P1 afirma que o trabalho com projetos é importante no trabalho pedagógico do dia a dia escolar, (...) ajuda, porque a gente se depara com muitos alunos com dificuldades, tendo esses projetos, é um incentivo para eles abrirem a mente e estarem mais preparados para quando a gente vai passar atividade, eles estarem com a mente mais aberta aí a dificuldade fica menos.

O(a) **docente P2**, em suas explanações evidenciou que, a leitura e a linguagem têm presenças genéricas, voltadas para as avaliações externas, no currículo escolar ou, pelo menos, quando este currículo se materializa na prática pedagógica evidencia-se essa presença pouco multiletrada: (...) *hoje, todas as provas que nós fazemos das várias disciplinas que trazem o nosso currículo, são voltadas para leitura, porque sempre é contextualizado, não tem mais aquilo só de cálculo não(...).* Sobre o trabalho inserido em projetos, o(a) **docente P2** enfatiza que (...) *se a gente tem essa ferramenta, voltada para a nossa área como nosso apoio, o apoio pedagógico, é muito essencial. Então você tem um projeto. Mas as vezes você encontra uma barreira para aplicar aquilo ali*

na tua prática, já te desmotiva um pouco. Imagina o aluno então, se a gente tem o amparo juntamente com o gestor, com o corpo pedagógico, junto com os outros docentes, essa prática vai facilitar muito o interesse do aluno, e a gente desenvolver um trabalho coletivo (...) envolvendo todo mundo dentro da escola, o corpo mesmo escolar e isso daí vai facilitar, vai abrir portas para que esse aluno sinta o desejo de ter essa interação, porque vai ser bom para ele mesmo.

As barreiras estruturais mobilizadoras aos docentes de outras áreas que não as da linguagem, acabam por embaraçar o intuito do trabalho com projetos. Quanto ao conhecimento sobre o que é o multiletramento, o(a) docente P2 demonstrou estar atento(a) quando afirmou que, *são as várias formas que nós temos de trazer a leitura, a interpretação, alfabetização, no caso da língua portuguesa, para a vida do aluno, são as diversas maneiras que a gente tem como recurso (pedagógico).*

O diagnóstico do nível de leitura realizado já nas primeiras semanas de cada ano letivo, possibilita ao(a) **docente P3** uma visão inicial e contínua da fluência e compreensão leitora de seus alunos. *Desde o início eu já procuro fazer aquela sondagem da leitura dos alunos, então, até o mês de maio é só leitura. Antes da pandemia eu chamava duas vezes por semana, ouvindo a leitura de 1 a 5 alunos diariamente, até terminar o mês. Depois organizava as intervenções conforme eles iam melhorando a leitura deles, conforme apresentavam o domínio naquelas palavras mais difíceis, nas pronúncias, de significado. Depois, já passava para outra fase, que era formação de textos, formação de palavras, de orações e, assim a gente ia trabalhando também os gêneros dentro da Leitura.*

O(a) docente **P3** torna evidente que os objetos do conhecimento estão inseridos na leitura, a qual é o que norteia o currículo, se não na prática compartilhada e consciente de todos professores de Língua Portuguesa, em especial na sua própria, inclusive com adaptações para o período pandêmico, de acordo com a verbalização que se segue:

E esse ano, devido à pandemia foi feita muita leitura gravada em áudio, nós temos muita leitura em áudio. Também demonstrou domínio conceitual de multiletramento e sinaliza uma prática voltada para projetos interdisciplinares, quando informa que,

Multiletramento são os conhecimentos em todas as disciplinas perpassando uma na outra, formando temas gerais que entram dentro da grade curricular disciplinar (...)

nós podemos trabalhar um tema, mas ele pode ser voltado para outras áreas de conhecimento, sem ser só linguagem, mas outros conhecimentos.

A declaração sobre currículo **do(a) Pedagogo**, traz à baila reflexões já adormecidas, talvez em virtude da rotina acelerada, comum, previsível e carente, de alunos e professores numa instituição escolar:

A proposta também na nossa discussão de planejamento de língua portuguesa, é que não apenas os professores de língua portuguesa, mas os outros professores, também estimulem a leitura, (...) uma coisa que é muito interessante, é que a pandemia trouxe a dificuldade de não termos aulas totalmente presenciais e que nós chegamos a ver exatamente sobre essa importância, desse letramento, desse domínio, não só daquela leitura fluente, da decodificação, mas da interpretação, a compreensão textual e de diversos textos e da autonomia de cada aluno. Discutimos isso e falamos da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e, por aí vai.

O(a) Gestor Escolar por sua vez, tem uma visão mais simplista de currículo, pautando a ação para o que viria a ser o ideal:

A partir de uma interpretação do que está aprendendo, o aluno tem maior facilidade para escrever, então o processo de aprendizagem é o ensino propriamente dito, onde o que está pertinente naquilo que ele aprende, vai aumentar o seu coeficiente de aprendizagem etc. e o que ele tá aprendendo, que é o aprendizado, vai fazer com que ele execute, na escrita, na leitura e no seu modo de viver e de pensar.

Sobre a conceituação de multiletramento, a visão torna-se um pouco mais realista, quando faz o chamamento para a origem do termo: *O letramento, não é só o processo ingênuo e de senso comum de pensar que o aluno vai ter que aprender as letras do alfabeto da língua portuguesa, para poder juntá-las em sílabas, em palavras e descobrir quais são todas as suas formações dentro da gramática da língua portuguesa e depois fazer a interpretação sistemática de tudo que vai escrever. Não é algo tão assim teórico e do ponto de vista científico, (...) mas é algo do sentido de que ele interprete todos os aprendizados e que ele aprenda um todo, que ele seja letrado para tudo, que ele tenha um aprendizado completo, não só de uma disciplina, mas de todas elas.*

Na análise documental do RCA constatou-se que a concepção de Educação do no processo ensino-aprendizagem remete à proposta voltada para as práticas pedagógicas multiletradas e para o protagonismo do sujeito em sociedade que, ao desenvolver-se é levado a adquirir as competências gerais, dentre elas as

socioemocionais tão necessárias à convivência em sociedade na contemporaneidade. As competências específicas da Língua Portuguesa como estão inseridas na (BNCC, 2017) relacionam às competências específicas do Referencial Curricular Amazonense/RCA (2019, p. 103). A concepção de Educação ou maneira como se entende, vê e julga o processo contínuo de desenvolvimento integral do ser humano, pode ser facilmente encontrada na Competência Específica 01 do currículo de Língua Portuguesa/RCA:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem (RCA, 2019, p. 103).

O PPP em suas bases teóricas, afirma que a Escola Estadual Maria Calderaro desenvolve a linha pedagógico-teórica Vigotskiana correlacionada à pedagogia de Freire e com o Construtivismo, estabelecendo contínua interação no cotidiano escolar. Porém não há indicadores de acesso, fluxo e aprendizagem. O PPP está desatualizado desde 2014.

Resumo analítico da Categoria Categoria 2: Currículo pedagógico do multiletramento inserido nos projetos multiculturais

A situação atual pandêmica (2020, 2021) tornou as dificuldades em integralizar o currículo pedagógico que contemple os multiletramentos no processo diário de ensino-aprendizagem, mais evidente. Certamente, as dificuldades em promover uma boa formação leitora dos alunos, uma formação que possibilite a atuação cidadã, com autonomia, inclusão e criticidade, já existiam latentes no ambiente e no processo educacionais. Porém, Rojo e Moura (2012), salientam que

A chegada cada vez mais rápida e intensa das tecnologias (com o uso cada vez mais comum de computadores, *Ipods*, celulares, *tablets* etc.) e de novas práticas sociais de leitura e de escrita (condizentes com os acontecimentos contemporâneos e com os textos multissemióticos circundantes) requerem da escola trabalhos focados nessa realidade. Ocorre que, se houve e se há essa mudança nas tecnologias e nos textos contemporâneos, deve haver também uma mudança na maneira como a escola aborda os letramentos requeridos por essas mudanças (Rojo e Moura, 2012, p.99).

Na verbalização dos três docentes observa-se que no período condizente à pandemia, em que os alunos foram assistidos por um ensino de organização híbrida, não houve trabalho realizado a partir de projetos de leitura em que, inevitavelmente estaria inserido o multiletramento, pois além dos gêneros digitais, de alguma forma vistos neste período, o multiculturalismo é uma vertente a se considerar nos projetos integralizadores e multiletrados. As barreiras enfrentadas pelos docentes em realizar uma mudança significativa na práxis pedagógica, como preconiza a BNCC/2017, ainda são muito grandes e as iniciativas no ambiente de uma mesma escola, ainda são isoladas.

O RCA apresenta proposta inovadora e contemporânea para a utilização da estratégia do multiletramento, com propostas de metodologias ativas na inserção do sujeito aluno em processo de aprendizagem, crítico e atuante na sociedade. A exemplo disto o quadro 14 contém uma amostra de como o trabalho pedagógico está estruturado a partir do currículo, com a quebra de paradigmas relacionados à concepção dos alunos como sendo apenas meros receptores, passivos, recebendo informações transmitidas em uma escola tradicional.

QUADRO 14: Quadro RCA Língua Portuguesa 9º Ano do Campo
Jornalístico/Midiático (Fragmento)

Campo de Atuação Jornalístico/Midiático				
Práticas de Linguagem	Competências	Habilidades	Objetos do Conhecimento	Detalhamento do Objeto
Leitura	Ler, interpretar e debater gêneros e estruturas textuais que circulam no contexto escolar e no meio social (...)	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las (...)	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos (...)	Distinção entre gênero textual e tipologia textual (...)

Fonte: Adaptado do RCA, 2019.

Em contrapartida na análise do PPP relacionado à categoria 2, observa-se que o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Maria Calderaro não contempla o multiletramento, estando desconectado das práticas sociais multiletradas, com registros

de propostas em linhas gerais, sem indicadores reais para subsidiar intervenções pedagógicas.

5.3 Categoria 3 – Utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos

É inegável o fato de que, a utilização das ferramentas tecnológicas na escola facilita a aprendizagem, assim como, o fato de que o interesse da geração atual pela tecnologia emergente cresce potencialmente. A escola que consegue utilizar os recursos tecnológicos em prol de avivar o potencial de aprendizado de seus alunos, está mais propensa a alcançar as metas para a aprendizagem significativa na atualidade. A formação leitora tradicional praticada há décadas nas escolas brasileiras, tem se mostrado inoperante ou incompleta.

Na categoria 3, procurou-se identificar a maneira como os docentes da instituição pesquisada lidam com os recursos tecnológicos na área das linguagens, especificamente na formação leitora dos alunos. O(a) **docente P1** enfatiza que utiliza sim esses recursos, porém não esclareceu a maneira de fazê-lo, permanecendo na ideia de possibilidade dessa utilização. *A tecnologia, eu acredito que ajuda muito, (...) para quem quer aprender, tanto o professor que quer ensinar quanto o aluno que quer aprender, ela auxilia bastante, ela é um leque.*

Sobre a formação dos alunos à condição de leitores autônomos e críticos pelas exigências da sociedade contemporânea, as práticas pedagógicas relatadas pelo(a) **docente P1**, direcionam-se às suas iniciativas próprias à pesquisa escolar na internet. *A todo momento sempre procurando, nas minhas atividades fazer com que eles pesquisem, porque através da pesquisa eu vou saber se eles foram atrás do assunto(...)*

Os(as) **docentes P2 e P3** evidenciam em ambas as verbalizações, que as dificuldades para a utilização pedagógica das ferramentas tecnológicas, são muito grandes, desde a disponibilidade de aparelhos, até o acesso a filmes, vídeos, games educacionais, pesquisas em tempo real, avaliações online, através da rede mundial de computadores. Os docentes utilizam seus próprios e escassos recursos em sala de aula.

Como afirma **P2**, *na nossa escola isso daí ainda é um pouco uma barreira, porque na escola não tem uma internet ainda disponível para a gente, então quando nós queremos trabalhar o conteúdo que precisa da tecnologia, o professor tem que rotear do seu próprio aparelho;* completando esse mesmo raciocínio, **P3** diz que

trabalhava muitos slides ou então papel impresso e, também nesses dois últimos anos para cá, nós nem conseguimos trabalhar tanto assim., porque falta recursos para escola (...)

Sendo assim, toda iniciativa desses docentes para a utilização das ferramentas pedagógicas no dia a dia da escola, são de origem individual e particular, pela disponibilidade em lançar mão de seus recursos pessoais, a fim de avançarem no processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

Os recursos tecnológicos voltados para o ensino e o processo da Língua Portuguesa, perpassam a linguagem imagética, sonora e verbal. Nesta perspectiva, Rojo e Moura, 2012 (p.187) chamam à atenção para o fato de que “o processo de ensino da língua deve fazer sentido para os sujeitos. Por isso, os contextos de letramento devem surgir de práticas situadas no cotidiano dos aprendizes”.

Ainda, os(as) **docentes P2 e P3** afirmam que o papel do professor é despertar no aluno a criticidade, sendo um facilitador, orientador da aprendizagem com a utilização de temas motivadores. Porém as redes de ensino precisam investir, principalmente na obtenção do sinal de internet às escolas públicas.

O(a) **docente P3**, demonstra verbalmente uma mudança de atitude profissional em busca de experiências exitosas na perspectiva de utilizar de seus recursos próprios para ver avançarem seus alunos na formação leitora: *(...)mas a pandemia veio nos mostrar, nos ensinar que um simples celular, a gente pode trabalhar com os alunos. E antes era proibido (...) O professor perdeu a timidez, teve que colocar a voz para fora, porque até então ficava só na sala...aquela timidez até foi embora. O celular só ficava na bolsa. Só tirava o computador, já estava lá toda preparada a aula, colocava o slide....era muito restrito, não puxava o aluno, não deixava o aluno livre para ele desenvolver um trabalho. É só a gente cutucar as habilidades deles...*

Observa-se por esta análise que o esforço de docentes para a apropriação tecnológica na práxis pedagógica é grande e que o fomento de políticas públicas para a inclusão tecnológica de alunos e profissionais da educação básica, é urgente. A docente P3 deixa explícito que se esforça por alcançar o que aponta a BNCC/2017: o protagonismo do aluno, sujeito ativo da aprendizagem.

Ao direcionar-se a mesma questão, utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos, ao(à) **Pedagogo(a)** e ao(à) **Gestor(a)** Escolar, observa-se que a dificuldade em se ter internet disponível aos docentes e alunos, acaba por atrasar o processo de apropriação pela escola, instituição do ensino

formal, das práticas contemporâneas de acesso ao conhecimento, do multiletramento realidade há muito instaurada. Em suas intervenções **o(a) Pedagogo(a)**, verbaliza que faz o seguinte: (...) *Então eu trabalho na parte pedagógica com eles, a gente tem que lidar com as situações diversas dos professores. Mas como eu lidei com isso? Eu disse que quem tivesse smartphones, trouxesse para escola. Aí nós esbarramos em uma outra situação que em Figueiredo ainda tem: nós não temos internet. Agora que nossa escola conseguiu da “escola conectada” que nós vamos adquirir plano de internet banda larga e vai começar a funcionar, mas a gente não tinha. Aí então o que foi que aconteceu, eu tinha meu plano de internet que eu roteei.* Confirma-se assim, o que os docentes P1, P2 e P3 afirmaram, quando pontuaram explicitamente que utilizam a própria internet móvel de pacote de dados em suas atividades pedagógicas com o uso das tecnologias com base na rede mundial de computadores. Nessas intervenções, **o(a) Pedagogo(a)** demonstra uma possibilidade de protagonismo do sujeito aluno:

Primeiro eu dei aula para turma, depois eu tirei dessa turma aí, uma equipe para montar os vídeos. E nós fomos para escola fora de horário é até mesmo para eu ensinar o percurso que eu tinha dentro do que eu ia ensinar para eles, quais eram os aplicativos que nós íamos usar, de que maneira e depois eles apresentaram essas aulas a partir dos aplicativos. Foi produzido um vídeo. Foi uma coisa assim, que eles gostaram, acabaram que eles estudaram sem perceber, e eles gostaram. E eles fizeram. Aí a questão...o que que aconteceu, eu passava para eles a senha. Aí a gente descobriu que por mais internet que eu tivesse não era suficiente, pois quando tem muitos acessando o sinal fica ruim. A gente teve que ir aprendendo a lidar com isso. Então, eu tinha um grupo de alunos, uma espécie de alunos monitores que me auxiliavam.

O que se pode vislumbrar aqui, é que esta geração de alunos está apta a ser conduzida no trabalho pedagógico com a tecnologia contemporânea, pois auxiliam os professores, os pedagogos, a comunidade escolar; monitoram, vão em busca de recursos, identificam-se com o ensino que utiliza a estratégia do multiletramento, pois torna esse mesmo ensino significativo para eles.

O(a) Gestor(a) possui uma visão bem atual sobre a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na instituição de ensino formal, porém direcionada a possibilidade de se ter um ensino mais promissor e de acordo com os avanços pedagógicos contemporâneos, à formação do professor, à busca desse profissional em capacitar-se para atender às demandas da sociedade. *Se não houver uma tecnologia aprimorada, específica, para ensinar os alunos de acordo com cada nível de ensino, fica*

complicado, porque não tem como mais você ter tecnologia hoje apenas o lápis, o papel, o quadro, o pincel. Essas tecnologias ainda são existentes hoje, mas as avançadas do recurso tecnológico, como o da informática, da mídia, dos aparelhos, dos equipamentos que estão criados e continuam sendo criados, para efetivar o trabalho tecnológico dentro das escolas, é de suma importância. O professor, principalmente ele precisa ter essa formação, para que ele leve o aluno a aprender e a querer, a gostar desse trabalho, a partir da tecnologia na escola. Porque o aluno aprende muita coisa fora da escola, dentro da sua casa, com os amigos, nas Lan Houses, observando WhatsApp, Facebook etc. Ele vai aprender muita coisa aí hoje em dia. O aluno mesmo já disse que o “pai Google”...é o Google que dá todas as respostas, que ensina tudo. Então o professor precisa, dentro da escola, despertar no aluno o interesse da tecnologia dentro do seu aprendizado escolar, porque aí ele fica bem disciplinado, entendeu.

Essa tecnologia aprimorada de que fala o(a) Gestor(a) Escolar, incluindo-se aquelas de cunho pedagógico adquiridas nas formações docentes, em grande parte, devem ser concretizadas pelas próprias políticas públicas, pois não basta abarrotar as escolas de equipamentos e não capacitar o professor, pois os equipamentos computador, smartphones e tantos outros, são uma realidade no cotidiano, de uma forma ou de outra, de grande parte da população. A questão é muito mais complexa uma vez que o uso relacionado ao computador impõe ao uso da rede mundial de computadores e, “a internet gera novas formas de usar a linguagem, suscitando novos gêneros, inclusive inimagináveis até a sua criação” (Júnior, 2009, p.15). O mesmo autor enfatiza que “um dos desafios trazidos pelas novas tecnologias e que deve ser conhecido e compreendido pelos professores é a emergência de novos gêneros(...)” (Júnior, 2009, p.16).

Ao explanar sobre a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, surge a questão sobre o preparo às demandas tecnológicas contemporâneas dos docentes da instituição na qual o(a) Gestor(a) Escolar, tem a responsabilidade de gerir. Ele(a) apresentou uma visão estruturada com base na formação inicial do professor (a graduação), evidenciando que não há um plano sistemático por parte da Secretaria Estadual de Educação para habilitar o profissional às demandas pedagógicas emergentes do processo ensino-aprendizagem. *Todos os professores da escola têm formação superior, eles têm de certa forma, uma comunicação ainda com a formação continuada. Então, a formação continuada que é oferecida pela Secretaria de Educação através do setor que nós chamamos de Cepam, centro da Secretaria de Educação, é super*

importante, porque ela oferece, proporciona aos educadores uma outra graduação, uma pós-graduação, um curso técnico, um curso de formação dentro das outras áreas que ele se interessa, como por exemplo, a educação especial, é interessante. Mas o professor também investe nele mesmo, ele corre atrás de outras formações (...).

Considerando a realidade atual, marcada por mudanças drásticas e rápidas – propiciadas tanto no nível local quanto global pelas novas formas de interação mediadas por computador – é necessário que educadores entendam como a tecnologia pode ser explorada para facilitar ou impedir o acesso ao conhecimento e ao poder social. É igualmente importante que haja uma melhor compreensão das novas lacunas que o uso da tecnologia em práticas letradas abre na estrutura social vigente, e que podem ser exploradas para promover mudanças sociais (Braga, 2009, p.181).

Corroborando com o pensamento de Braga (2009), o RCA, documento normativo norteador do currículo, aprovado recentemente pelo Conselho Estadual da Educação do Estado do Amazonas-AM, insere a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos, entendendo que,

Com a ascensão da inovação tecnológica que a sociedade contemporânea experencia, a aplicação das tecnologias da informação e da comunicação estão distribuídas em todas as organizações, em todos os setores da sociedade organizada e, por outro lado essas ferramentas estão também inseridas na vida de crianças e jovens estudantes de todos os níveis de ensino, tendo como consequência novos desafios metodológicos para a prática pedagógica dos professores na atualidade (RCA, 2019, p. 78).

Algumas das habilidades para os anos finais no componente curricular Língua Portuguesa no RCA, contemplam os recursos tecnológicos em posição de destaque no processo ensino-aprendizagem. Cita-se como exemplo a habilidade EF69LP16 (RCA, 2019, p.201) para o 8º ano no Campo de Atuação Jornalístico/Midiático, sobre a análise e utilização das formas de composição de gêneros jornalísticos, com a utilização de blocos textuais, hipertextuais e hipermediáticos, com imagens, vídeos, gravações e entrevistas contextualizadas.

Resumo analítico da Categoria 3 – Utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos.

A formação leitora dos alunos na Educação Básica, constitui o eixo norteador das práticas letradas em todo o trabalho pedagógico. O que se busca é o êxito formativo para a autonomia e criticidade, que estão relacionados às mudanças significativas em nosso século. O avanço tecnológico, as exigências da qualidade do ensino, da inclusão, do protagonismo do aluno na sociedade, em um contexto potencialmente desafiador que a pandemia por COVID-19 impôs, evidenciou mais fortemente a necessidade urgente em rompermos com a tradicional abordagem pedagógica da escola pública. A categoria analítica 3, direcionou o olhar para a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos, essencialmente com a internet, no ensino da leitura e, especialmente em contexto de distanciamento social. Já muito antes do período pandêmico que hora vivencia-se no mundo, Braga (2009) afirma que,

A internet afeta as práticas de ensino de três maneiras distintas: possibilita a comunicação à distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermídia; abre acesso a um banco de informações potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (*www*). Como era de se esperar, esse conjunto de possibilidades criou novas práticas letradas e também reconfigurou e ressignificou práticas já existentes (Braga, 2009, p. 182).

De acordo com o que o autor Braga (2009) afirma, nota-se que docentes, pedagogo(a) e gestor(a) escolar da instituição pesquisada, apresentam evidências fortíssimas de que urgentemente, é necessário a quebra de paradigmas pedagógicos e o rompimento de barreiras estruturais/epistemológicas educacionais e tecnológicas, a fim de garantir os saberes obrigatórios/contemporâneos firmados, a partir de uma Base Nacional Comum Curricular em suas dez (10) competências, direcionando a criança, o adolescente, o jovem, o adulto estudantes para o centro do processo ensino-aprendizagem.

Conquanto o RCA faz a inserção das ferramentas tecnológicas educacionais e o trabalho docente a partir das novas tecnologias, reconhecendo a urgência da quebra de modelos rígidos e tradicionais da Educação no Estado do Amazonas, o PPP ainda desatualizado, não prevê as especificidades pedagógicas e estruturais das TICs na prática escolar a que se destina.

5.4 Categoria 4 - Dificuldades enfrentadas por docentes de Língua Portuguesa na utilização nas novas tecnologias.

As dificuldades educacionais no Brasil, especificamente na Região Norte, são históricas e, ao mesmo tempo atuais. Desde as dificuldades estruturais, como as de adaptações nos imóveis nos quais funcionam as instituições escolares, até as pedagógicas, incluindo as de formação docente. A resistência à inovação tecnológica educacional por parte dos docentes, em especial pelos de idade mais avançada, não é segredo à sociedade. Neste sentido, Libâneo (2011) sustenta que

(...) Há razões culturais, políticas, sociais para esta resistência, que geram atitudes difusas e ambivalentes(...) razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da personalização de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui a tecnologia (Libâneo, 2011, p.68).

A partir das questões originadas desta categoria, as entrevistas foram direcionadas somente aos **docentes P1, P2 e P3**, por se tratarem de questões especificamente do arcabouço teórico-curricular da práxis pedagógica.

O(a) **docente P1**, retorna a afirmar que a principal dificuldade é a estrutural, isto é, falta de conectividade e de equipamentos tecnológicos. *Eu encontrei aqui um pouco de dificuldade porque, além de eu morar lá no ramal, a internet é muito ruim, chove um pouquinho e já cai. Aí outra dificuldade que eu tive é que o meu Notebook queimou no ano passado, ainda não pude comprar outro. Aí comecei a trabalhar pelo meu celular. Eu tive que aprender a digitar texto pelo meu celular, fazer as pesquisas pelo telefone, então para mim teve dificuldade porque realmente não estava preparada.*

Evidencia-se no final desta verbalização que, além da escassez de recursos de equipamentos e de conectividade, o(a) **docente P1** também encontra dificuldades em estar preparado(a), mediante a sua formação pedagógica inicial, para as demandas tecnológicas educacionais da atualidade. Ele(a) reconhece que a utilização da internet direcionada ao ensino-aprendizagem é um ponto favorável para o avanço da educação, mas também afirma que *foi mais trabalhoso, de todas as formas porque além de buscar o conteúdo preparar tudo pela internet ainda tem essa questão da internet cair*. Explicou ainda como buscou solucionar esses problemas que agravaram-se no período pandêmico ou, pelo menos, minimizá-los. O(a) **docente P1** verbalizou que, *eles (os*

alunos) mandam umas fotos para mim das avaliações que eu mando, aí depois que teve a apostila eles deixam aqui na escola, mas muitos já estão acostumados a estudar pelo celular, eles só batem foto e mandam pra mim.

É importante ainda, ratificar o que já havia dito antes, para que fique bem registrado que a principal dificuldade enfrentada pelo(a) **docente P1** para a utilização das novas tecnologias no ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental *é o acesso à internet*. Contudo ações paliativas são postas em prática a fim de garantir um mínimo de resultado no aprendizado dos alunos: *mas mesmo assim eu consegui, porque eu pedi para eles gravarem vídeos, áudios, aí também quando precisa ler texto eles leem, gravam áudio e mandam pra mim, aí a atividade também quando precisa eles gravam um vídeo folheando o caderno uma por uma e mandam pra mim, isso foi até bom, por um lado eu achei legal.*

Sobre a compreensão do processo de ensino-aprendizagem com base nos múltiplos textos, incluindo-se os de hipermídia, o(a) **docente P1** completa: *Eu mando o texto para eles e eu sei quem está lendo pela voz, e eles tem que dizer detalhes, tem de falar o nome da escola, professor, turma, tudo bonitinho, gravar e mandar para mim, quando não, fazem vídeo lendo e mandam também.*

Corroborando com o fato de que existe um abismo tecnológico entre docentes e discentes, assim como um abandono, pelo menos na região metropolitana de Manaus, em que o Estado deixa lacunas no atendimento às demandas para a utilização das novas tecnologias no ensino da língua materna, Vieira (2009), cauciona que

Atravessamos um momento de profundas transformações tecnológicas, que afetam diretamente as formas de letramento. A escola, contudo, ainda não se apropriou plenamente dessas inovações, seja no uso da tecnologia para ler/escrever em suporte eletrônico, seja no conhecimento do perfil deste novo leitor. Muito menos, há um consenso escolar sobre o modo de conceber a leitura em meio virtual, ou de pensar os aspectos instrucionais envolvidos em seu ensino (Vieira, 2009, p. 246).

A cada verbalização confirma-se que a maior dificuldade encontrada pelos docentes na escola pesquisada é o não acesso à conectividade, assim como às formações de capacitação para a utilização pedagógicas das novas tecnologias. (...) *a minha dificuldade maior, é o próprio recurso de internet que muitas das vezes nós não estamos acostumados, não tivemos um curso específico voltado para área tecnológica, muitas das vezes o teu aluno sabe muito mais mexer nessa tecnologia do que você*

próprio, pelo menos comigo é assim. Às vezes eu preciso dele para me auxiliar numa ferramenta porque eu não domino aquilo, então para mim isso é uma barreira, diz o(a) docente P2. Ele(a) continua pontuando claramente sobre as lacunas da formação inicial, tanto das dificuldades de compreensão para apropriar-se dos recursos hipermediáticos, quanto de aplicá-los no processo ensino-aprendizagem de seus alunos. (...) por a gente não ter essas orientações, saber como fazer uma busca melhor para alcançar nossos alunos e isso faz sim a diferença e o que a gente trabalha mais dentro de sala, são os textos escritos impressos, que muitas das vezes o professor mesmo, quando quer fazer o diferencial, imprime até com próprio recurso e leva. Porque não tem como você trabalhar texto, levar essas informações para o aluno no projetor, passar no quadro. A questão dos livros também...nem todos, eles podem até ganhar, mas às vezes não levam todos os dias para escola, então isso dificulta. Então eu trabalho com muito impresso, eu imprimo, trabalho com eles os descritores, simulados.

Diante da complexidade das relações comunicacionais no mundo contemporâneo, os educadores escolares precisam “aprender a pensar e a praticar comunicações midiáticas” como requisito para a formação da cidadania. Não basta que os professores disponham, na escola, dos meios de comunicação ou apenas saberem usá-los. É preciso que aprendam a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se realiza entre professores e alunos por meio de mídias (Rezende e Fusari, 1996 como citado em Libâneo, 2011, p. 71).

No período pandêmico, em que houve uma ruptura abrupta no fazer sistêmico do ensino-aprendizagem pelo professor, ruptura esta que forçou algumas apropriações pedagógicas multiletradas por parte dos profissionais da educação, o(a) **docente P2** esforçou-se para diversificar sua práxis, utilizando, conforme as possibilidades e da maneira como entende, alguns recursos das novas tecnologias. Porém, na verbalização do(a) docente P2, fica evidente que a dificuldade tecnológica não reside apenas na prática pedagógica, como também na exclusão socioeconômica dos alunos. *Nós utilizamos muito recurso assim, de pegar dos livros e tirar uma parte do livro outra parte da internet ou de blog e montava. Usei recursos de áudio explicando, de gravar uns vídeos para ir tirando as dúvidas, vídeos de vários sites diferentes porque tem muitos que não conseguem compreender e precisam de mais. E muitos deles alegam que não tem internet, não tem celular, principalmente o fundamental que são ainda dependentes dos pais e, falam que muitas das vezes utilizam o celular do pai, da mãe.*

Fica difícil também a questão do nível do celular para gravar tudo, para armazenar e deixar gravado, tem que tá apagando...memória pouca.

No intuito minimizar os impactos do distanciamento social aos alunos que não têm acesso à conectividade e às ferramentas tecnológicas, os docentes, pedagogo, gestor da escola pesquisada, utilizaram a estratégia impressa, disponibilizando apostilas às famílias desses alunos, com os resumos dos objetos de conhecimento, atividades e, concomitantemente, fazendo a busca deles com o objetivo de alcançá-los, de resgatá-los. *Nós montamos também apostila com texto impresso. E os alunos que não moram aqui na sede, que moram na zona rural, também fica difícil, por isso tem uns que mandam mensagem dizendo que só podem acessar internet uma vez na semana, porque eles pagam o vizinho para poder ceder a internet, aí fica difícil para trabalhar, que todo dia tem postagem, eles não têm como fazer esse acompanhamento...completa o(a) docente P2.*

A ruptura abrupta, forçada dos paradigmas educacionais ou, de pelo menos, parte deles, é citada pelo(a) **docente P3**. *Nesse momento em que tudo é diferente.... até eu estava lendo uma pesquisa que diz que as informações através da tecnologia iam passar de cinco a dez anos para vir até nós. Mas foi o contrário, com a COVID-19 nós fomos emancipados (...) Então, as tecnologias são importantes. O que estamos trabalhando é no nosso celular, mas se a escola oferecesse seria mais fácil. A escola não tem papel suficiente, não tem tinta...Os tablets, todo aluno deveria ter um para acompanhar, mas só recebem os tablets aqueles alunos que têm as melhores notas. Mas seria também bom que os que mais precisam, tivessem, poderia ser um fator motivador para que eles também melhorassem. Porque o que se vende não é que todo mundo seja inserido, não é a inclusão?* Aqui, o(a) docente P3 questiona o fato de que a inclusão, ainda, só existe nos discursos ou talvez nas Leis. A inclusão ainda é um conceito muito abstrato e longe da realidade de muitos brasileiros, inclusive para os educadores que se debatem para apropriarem-se do processo, não novo, porém forçado, recente e urgente. Neste sentido, Vieira, 2009, destaca que

Com a tecnologia eletrônica e a comunicação visual, leitores e redatores acumulam novos papéis, agindo intuitivamente, sem contarem ainda com apoio pedagógico para enfrentar os problemas e desafios desses novos modos de ler/escrever e construir sentidos. Por sua parte, a maioria dos professores não foi formada para lidar com tecnologias da informação e

comunicação no ensino. Tudo é tão recente quanto urgente (Vieira, 2009, p.246)

A mudança recente e urgente não condiz somente em como lidar com as tecnologias hipermediáticas da informação, mas em conduzir esse aluno ao pensamento crítico, à reflexão e leitura de mundo, à utilização do conhecimento em benefício próprio e também de outros. *Atualmente, nesses últimos cinco anos para cá, eu estou fazendo assim, eu trago os temas motivadores. Os temas que são abordados em sociedade. Porque antes eu separava aqueles assuntos mais sérios e passava tudo para o ensino médio. Hoje dos quatro anos pra cá, eu penso diferente. Uma criança uma adolescente de 11, 12, 13 anos, eles também podem discutir*, diz o(a) **docente P3**. Essa quebra de paradigma entre os formadores de opinião deve ser impulsionada, nas trocas de experiências pedagógicas, nas conferências de educação, dentro e fora da escola, dentro e fora das redes sociais, nas formações de professores, pois

(...) não basta oferecer suporte e material de leitura adequados: é preciso ensinar o aluno como se colocar diante do texto (ou do hipertexto) nos diversos gêneros, a partir de propósitos interessantes, levando-o a desenvolver sua competência leitora e pensamento crítico (Vieira, 2009, p.248).

Inseridas nas novas competências docentes para o século 21, estão as novas tecnologias educacionais e, o RCA aborda esta questão com um olhar de reconhecimento sobre os grandes desafios enfrentados pelos profissionais da Educação, alunos, pais, especialista em educação e, por que não dizer, por governantes. As políticas públicas e os investimentos em educação nunca foram tão questionados quanto às suas eficientes destinações com vistas a realmente alcançar os objetivos propostos na legislação brasileira. O Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019, p.80) afirma e reconhece que “as novas tecnologias nos desafiam enquanto educadores às novas formas de ensinar e aprender”. A mudança é lenta, gradual e dolorosa, como aponta as verbalizações dos docentes participantes da entrevista. Estes, por seus próprios recursos tentam romper com as dificuldades que paralisam e/ou potencializam os desafios da utilização pedagógica das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e, conseqüentemente na formação do leitor proficiente. Neste sentido,

Novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e, fundamentalmente, é necessário formar

continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediadora do processo ensino-aprendizagem (Amazonas, 2019, p.80).

Inevitavelmente, o PPP deve espelhar os avanços tecnológicos em uma sociedade multiletrada, multicultural e tecnológica. Deve traçar os perfis e as necessidades da comunidade educacional, a fim de que as novas competências exigidas dos profissionais da Educação na sociedade contemporânea, possam de fato se materializar em desenvolvimento, em conhecimento, em ação-reflexão-ação. Porém, o PPP da Escola pesquisada é essencialmente teórico e ainda, por estar desatualizado, não vislumbra esse horizonte já posto, uma vez que, o plano de ação do mesmo refere-se ao ano de 2011.

Resumo analítico da Categoria 4 - Dificuldades enfrentadas por docentes de Língua Portuguesa na utilização nas novas tecnologias

As novas exigências educacionais para o exercício da profissão docente, têm colocado em maior evidência a grande lacuna existente entre a escola, as práticas multiletradas da sociedade globalizante e as desigualdades sociais. As verbalizações docentes relacionadas às análises desta categoria mostram que as dificuldades da escola estão agora mais latentes e urgentes. Profissionais da educação encontram-se na linha de frente do que se pode chamar de “desescolarização”. Trata-se do ultimato social da morte da escola tradicional, aquela mesma desde o século XIX, na qual enfileirava os alunos em frente a um quadro de giz e ensinava todos da mesma maneira, repassando informações. A comunidade educacional clama por investimentos, formação, envolvimento e orientação. Neste sentido, Libâneo, (2011, p.63), referindo-se às novas tecnologias da comunicação e da informação-NTCI, destaca que “vendo as dificuldades da escola em acompanhar e utilizar as NTCI, alguns autores já no início dos anos 1970, em plena época de expansão econômica, falavam de uma sociedade sem escolas.” Em vez disso, provou-se com a pandemia de COVID-19, que a escola é essencialmente necessária, porém deve passar por profundas transformações. Nisto, o RCA (2019) ainda em apropriação pela comunidade educacional, tem êxito, em reconhecer e pontuar as mudanças necessárias, propondo “práticas voltadas ao estímulo do pensamento lógico, crítico e criativo, da capacidade de questionar, argumentar, interagir e ampliar a compreensão de mundo (...)” (Amazonas, 2019, p.81). No entanto, faz-se urgente a

necessidade de revisão do PPP da Escola Estadual Maria Calderao, pois encontra-se em estado de inoperância, pela falta de revisões e ajustes à realidade, tanto de bases legais quanto contextuais.

5.5 Categoria 5 – Desafios da inserção textual da multimodalidade e da multissemiótica na práxis pedagógica.

Falar de multimodalidade e de multissemiótica, nada mais é do que falar de linguagem, de metalinguística, de multiletramento, de multiculturalidade. A língua é ativa, cultural e viva, muda e se refaz a todo momento. Por isso, Ribeiro (2016) lembra que,

(...) os textos mudam ao longo da história. Sua composição, seu modo de fazer, as práticas de leitura em que estão envolvidas. Imagine agora que vimos admitindo que o texto é uma composição necessariamente multimodal? O que fazer? E como ficamos nós, que temos a tarefa de ensinar os alunos a lerem e a produzirem textos? Tarefa certamente complexa (Ribeiro, 2016, p.30).

Os(as) **docentes P1, P2** evidenciam através de suas verbalizações, que ainda não estão muito claros os conceitos da multimodalidade e da multissemiótica, ocasionando um certo distanciamento da qualidade reflexiva das questões implícitas nesta categoria. Porém, entende-se que os professores lidam com textos caracterizados como multimodais e multissemióticos diariamente na práxis pedagógica. No entanto, devido aos inúmeros desafios em adequarem-se ao período imposto abruptamente pela pandemia, obrigando-os ao distanciamento social e às aulas híbridas, como já foi mencionado, a consciência conceitual e verbalizada sobre o tema, ficou escassa nesse dado momento.

P1: *Eu acredito assim, que dá para fazer algo que todo mundo possa compreender, chegar ao conhecimento de todos de uma maneira bem prática e fácil, porque se eu for olhar por esse lado, se eu for passar uma atividade, cada um aluno tem a sua cultura eu vou passar uma atividade para cada um vai ficar difícil então, é mais fácil eu tentar fazer com que todos compreendam de uma maneira só facilitando os conteúdos.*

P2: *é importante, assim, no meu modo de ver, porque a partir daquela sementinha que você planta no aluno ele leva para vida dele, para o cotidiano dele, aí ele chega em casa ele vai estimular o pai, um irmão, que ele tem aquela outra visão. E muita das*

vezes essa visão, essa sementinha que o professor contou ele vai despertar nele o interesse, de ser esse leitor crítico, essa pessoa que quer buscar uma coisa melhor para ele, algo melhor para vida.

Já o(a) **docente P3** mostrou uma pequena proximidade na compreensão da multimodalidade e da multissemiótica presentes nos textos contemporâneos e interrelacionados às práticas das linguagens, porém ainda um pouco simplista no sentido da aplicação pedagógica. *Aqui na nossa realidade, nós não temos só alunos da área urbana... eu já falei sobre isso né... alunos que vem da área rural de difícil acesso e alunos de área rural que tem conexão com internet e também de outros países, tipo agora, da Venezuela nós temos alunos, e temos aqueles que vem da América Central que são refugiados....é uma realidade, como você falou, multi.* A inserção pedagógica do multiletramento não é espontânea, necessita ser refletida, estimulada e acompanhada, uma vez que não se trata exclusivamente de novas ferramentas tecnológicas, porém, essencialmente da habilidade de aprender, aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a aprender, de acordo com os quatro pilares da educação do século XXI pela UNESCO.

O jogo das linguagens na produção (e na leitura!) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo. Talvez nunca se tenha escrito tanto. E quantas linguagens há amalgamadas em qualquer jornal ou revista, hoje? O que se escolhe dizer com palavras ou com fotos? O que se escolhe deixar subentendido? O que se escolhe narrar com palavras ou com desenhos? Que informações surgem na forma de números ou na forma de gráficos? Que informações podem ser dadas como tabelas ou como infográficos? (Ribeiro, 2016, p.26)

Os desafios residem justamente em como utilizar pedagogicamente os gêneros textuais multimodais e multissemióticos, estando aqueles que os lançam mão, cientes de suas projeções/apropriações nas aulas de Língua Portuguesa, haja visto que “diversos são os contextos sociais que demandam práticas que incluem habilidades de leitura e escrita, mas nem sempre a escola privilegia essas práticas ou as toma como objeto de ensino/aprendizagem (Rojo e Moura, 2012, p.188). Os diversos gêneros textuais originários e circundantes das vivências comunitárias e/ou das práticas sociais, podem ser explorados em sala de aula, mesmo que não legitimados como linguagem válida/culta. Cita-se aqui alguns desses gêneros textuais, ditos multimodais (muitos modos) e multissemióticos (muitos significados): cartuns, tirinhas, propagandas, charges,

anúncios, mapas, infográficos, gráficos dentre outros, textos estes que são uma mescla da linguagem imagética, com imagem, som, código, signo, palavra etc.

Na era do impresso, reservou-se a palavra *texto* principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra *texto* se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em *textos orais* e em *textos multimodais*, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no *YouTube* (Glossário Ceale, 2014, p.2)

A multimodalidade e a multissemiose no ensino da Língua Portuguesa são amplamente contempladas no RCA, uma vez que o texto é postulado como o centro dos estudos na área das linguagens, através da integração dos saberes, da ampliação concomitante e constantes das linguagens nos variados contextos em que são inseridas e utilizadas no desenvolvimento multiletrado. Portanto no RCA,

esse desenvolvimento do letramento escolar se estabelece com a prática e a compreensão dos eixos de integração já instituídos nos documentos legais da área de linguagens e denominados na BNCC como Práticas de Linguagem: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (Amazonas, 2019, p.101).

Esses eixos devem ser contemplados também no PPP, porém não há indicadores de aprendizagem que subsidiem o trabalho na área de linguagens no Projeto Político Pedagógico da Escola pesquisada.

Resumo analítico da Categoria 5 – Desafios da inserção textual da multimodalidade e da multissemiose na práxis pedagógica.

Através das respostas verbalizadas dos(as) **docentes P1, P2 e P3**, observa-se que nesta demanda apontada pela categoria 5, não houve compreensão do significado correlato ao questionamento sobre a inserção da multimodalidade e da multissemiose no ensino da área das linguagens. As respostas foram direcionadas aos desafios de obtenção da conectividade e de conceitos ligados às ferramentas tecnológicas na educação.

É importante destacar que, de acordo com Ribeiro (2016, p. 48) “os letramentos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania (...) diante disso, exames como o Pisa, Enem e Saeb abordam uma diversidade de discursos e gêneros textuais, inclusive os multimodais (...)” Ao refletir-se assertivamente no fato de que profissionais graduados em Letras ao ensino da língua materna, por alguma circunstância adversa, seja pedagógica ou não, evidenciam deixarem ao largo gêneros textuais correlatos aos multiletramentos, entende-se que grande parte das dificuldades apontadas nos resultados negativos, já percorridos neste trabalho, nas avaliações externas, ancoram-se na falta de apropriação desses conceitos. Concomitantemente, remete-se ao que afirma ainda, o mesmo autor, sobre o olhar para o fato de que “a ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode favorecer mais oportunidade de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos” (Ribeiro, 2016, p.48), assim como também aponta o RCA no seu Quadro Referencial Curricular e como deveria apontar o Projeto Político Pedagógico, atualmente desatualizado.

5.6 Categoria 6 - Processo de aperfeiçoamento docente nas demandas linguísticas e de aprendizagens da atualidade.

Refletir sobre as exigências contemporâneas de formação docente é, ao mesmo tempo, reconhecer que o mundo passa por constantes transformações. O conhecimento não é estático, tão pouco a linguagem. Ela é viva, criativa, dinâmica e está em permanente movimento. Na mesma perspectiva, as teorias da educação transformam-se, atualizam-se e são melhoradas no movimento das demandas emergentes da sociedade. Se assim não fora, perderiam a aplicação prática, a pertinência pedagógica, num mundo essencialmente desigual e desafiador de profundas rupturas.

A análise da categoria 6, remete-nos ao aprofundamento da formação docente, do preparo do profissional da Educação em seu ambiente de ensino-aprendizagem expandido a partir do multiletramento e das TICs. Já na primeira década dos anos 2000, estudiosos dos fenômenos educacionais no Brasil, sinalizaram grandes lacunas entre teoria e o exercício docentes. Neste sentido, Christóvam (2004, p.171) afirma que, “o atual abismo entre o discurso e a prática nas instituições de ensino e nas políticas educacionais para a área da educação no Brasil acontecem quase que totalmente por ausência de uma cultura de formação permanente do educador.”

A consciência quanto a necessidade de formação e/ou aperfeiçoamento permanente, por parte dos profissionais da Educação não significa apenas crer ou verbalizar sobre a importância de estar preparado, mas de buscar continuamente esse preparo. Observa-se que o(a) **docente P1** entende a importância da formação continuada na sua área de formação inicial, a Licenciatura em Língua Portuguesa. *Olha, pra mim, a formação continuada é muito importante, o mundo vai se atualizando e se a gente não buscar informação, vai ficando pra trás. Então acredito que a formação continuada é indispensável.* Contudo, não reconhece ter apropriação para atuar no atendimento das demandas linguísticas da atualidade, mesmo tendo algumas iniciativas pessoais na busca por obter alguma formação através de cursos online. *Fiz cursos (...) de Educação indígena, teologia, libras, educação infantil, letramento, até da BNCC, tudo pelo celular, tive que me virar e aprender...além de eu não ter notebook, eu conheço bem pouco de internet e de mexer no not, aí tenho que estudar.*

Ao ser questionado(a) sobre qual seria o ideal de aperfeiçoamento de apropriação do conhecimento na práxis docente da Língua Materna, o(a) **docente P1** responde limitando a formação à cursos de informática. *Eu acredito que não estou preparada, eu tenho que me preparar bastante, porque o mundo vai evoluindo e aí, se a gente não acompanhar, automaticamente vai ficando para trás. Então eu tenho que me preparar bastante fazendo uns cursos de informática mais avançados.* A análise desta verbalização sobre a autoconsciência formativa pedagógica remete à assertiva de que

(...) somente a definição clara dos projetos institucionais e pedagógicos que contemple a formação permanente do educador, dentro do horizonte estabelecido pela missão, poderá conduzir o corpo diretivo à escolha de propósitos focados no enfrentamento da concorrência cada vez mais acirrada, visando a atingir padrões de excelência educacional (Christóvam, 2004, p.174)

A mudança de paradigmas internos é processo contínuo em que a instituição escolar, os sistemas micro e macro da Educação não estão eximidos, pelo contrário, impulsionam este mesmo processo. Nisto, concorda o(a) docente P2, quando verbaliza que *no momento não, não me sinto preparada por questão de tempo, uma qualificação melhor nós professores somos um pouco deixados de lado nessa parte com relação às custas da capacitação, que não vem para escola. Precisamos de mais incentivo e mais investimento e, na verdade, quando buscamos querer nos aprimorar, na maioria das vezes, é por conta própria, buscando curso nas férias, tirando da zona de conforto para*

buscar o conhecimento. Isso é muito difícil com relação à rotina de trabalho para a gente ter isso (formação), porque não maioria das vezes os professores não trabalham só em um horário, que é o meu caso. Eu trabalho em outros horários, mas mesmo assim na busca do conhecimento a gente abre mão de certas coisas, de umas férias, de um passeio com os filhos, para estar buscando essa qualificação. Eu, por várias vezes abri mão e tirei meu tempinho nas férias para fazer curso de aprimoramento em Manaus.

Um olhar bem apurado sobre a verbalização do(a) **docente P2**, revela que, o diferencial mesmo, está nas mãos do próprio profissional da Educação, uma vez que, o atraso no cumprimento das metas estabelecidas pelas políticas públicas, distam, há muito, da necessidade educacional latente. Assim sendo,

A promessa de um futuro fértil no âmbito acadêmico se iniciará quando os próprios gestores escolares forem capazes de gerir os conhecimentos produzidos e as informações armazenadas, de forma que a instituição seja capaz de incorporá-los e aplica-los para o desenvolvimento em três níveis: individual, organizacional e social, partindo do pressuposto de que todo educador, docente ou gestor precisa ser um pesquisador da sua prática pedagógica imediata e ir até as raízes do conhecimento, construindo uma fundação teórica de qualidade (Christóvam, 2004, p. 176).

É importante destacar ainda que, de acordo com o mesmo autor, “a escola precisa rever continuamente seus processos pedagógicos e estratégias de ensino, incorporar as vantagens de modelos metodológicos da interdisciplinaridade e transversalidade, qualificar seus docentes(...)” (Christóvam, 2004, p.174), pois torna-se impenetrável ao professor, a promoção da mudança por si só, haja vista estar sobrecarregado por um sistema educacional desigual, retrógrado, lento e inoperante. Nisto, afirma **o(a) docente P2** que *reparados, nós não estamos. Nós trabalhamos de acordo com a realidade, mas se tivéssemos mais informação através das formações, das orientações, aí sim, nós íamos abranger...poderíamos voltar esse trabalho para ficar em equipe, porque nós professores ainda não (alcançamos preparo)...nem todos as disciplinas, nem todos os professores trabalham (na sua área de atuação).*

A revisão contínua dos processos pedagógicos é defendida no RCA como um estado permanente de formação docente, não pela afluência de cursos na área educacional e/ou afins, mas sobretudo, pela reflexão-ação-reflexão do fazer pedagógico.

Conquanto os cursos de formação continuada tragam uma bagagem importante de conhecimento, estes não condizem com o significado amplo de formação docente, pois

A formação não se constrói pela acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (RCA, 2019, p. 96).

As formações pedagógicas portanto, acontecem na multiculturalidade da própria sala de aula através das trocas de experiências docentes; nos encontros pedagógicos sistemáticos para a “flexibilidade crítica” dos processos de ensino-aprendizagem; nos cursos contemporâneos com estratégias de multiletramentos e metodologias ativas; na utilização pessoal das novas tecnologias para o próprio desenvolvimento; nas graduações de licenciatura e nas pós-graduações, é claro; na vida cotidiana escolar e, em multicontextos educacionais. Logo, o PPP, essencialmente, deve prever, sistematizar e avaliar cada um dos processos formativos docentes. Na análise aqui realizada, constatou-se a inoperância do PPP da Escola pesquisada, por estar datado do ano de 2014, sem ajustes ou revisões até a presente data.

Resumo analítico da Categoria 6 - Processo de aperfeiçoamento docente nas demandas linguísticas e de aprendizagens da atualidade

Todos os profissionais da Educação licenciados em Licenciatura em Língua Portuguesa, ouvidos, através da técnica desta entrevista aberta, explanaram livremente suas concepções, experiências, dilemas e práticas pedagógicas. No que tange ao aperfeiçoamento profissional percebe-se o esforço pessoal dos três docentes, **P1, P2 e P3**, em obterem alguma formação ou aperfeiçoamento pedagógico. Não obstante,

É a partir da formação mais ampla que o educador se torna um visionário atuante em sua realidade social. (...) Os processos de formação devem ser percebidos como processo de construção do conhecimento a partir da prática – tanto nos estágios como no exercício da profissão. A concepção da aprendizagem se reformula no âmbito da reflexão durante os processos para então se reformular no âmbito da prática (Christóvam, 2004, p. 177).

A complexidade das relações sociais e, conseqüentemente das maneiras de aprender, têm intensificado as dificuldades de adaptação, reconhecimento, apropriação,

preparo, reflexo, ação, reflexão, da escola. Esta sofre profundas transformações, não somente de bases didático-pedagógicas, como também socioeconômicas, legais e ideológicas. Neste sentido os documentos-base de sustentação da prática docente, especialmente o PPP, devem espelhar a reflexão contextualizada do processo educativo. O RCA, documento curricular recente de 2019, espelha e orienta essa reflexão, porém professores e equipe gestora precisam apropriarem-se. E, o PPP encontra-se obsoleto como um documento formalizado há anos, engavetado.

Assim, o professor situa-se no cerne de todas essas questões, lutando para alcançar autonomia e, ao mesmo tempo, ser alcançado no patamar de excelência através da concretização dos direitos garantidos, mas não ainda tangíveis, como a formação e/ou aperfeiçoamento contínuo.

5.7 Resultado avaliativo de aplicação das entrevistas

QUADRO 15: Critérios de variáveis avaliativas de aplicação da entrevista

Variáveis avaliativas sobre a realização das entrevistas	P1	P2	P3	Pedagogo	Gestor Escolar
1. O ambiente físico da entrevista foi adequado?	sim	sim	sim	*não	sim
2. A entrevista foi interrompida em algum momento?	não	não	não	não	não
3. O ritmo da entrevista foi adequado ao entrevistador e ao entrevistado?	sim	sim	sim	sim	sim
4. O Guia de entrevista funcionou em sua grande parte?	sim	sim	sim	sim	sim
5. Os dados necessários foram obtidos?	sim	sim	sim	sim	sim
6. Os entrevistados se mostraram honestos e abertos ao responderem as perguntas?	sim	sim	sim	sim	sim
7. O equipamento de gravação funcionou adequadamente e houve gravação completa?	sim	sim	sim	sim	sim
8. O entrevistado teve alguma reação emocional significativa?	não	não	não	não	não

Fonte: adaptado de Sampieri e Lucio (2014).

***Resumo avaliativo da aplicação da entrevista:** das oito variáveis apenas uma delas, por um dos entrevistados, teve resposta contrária à esperada. Isto evidencia o êxito alcançado em obter os dados através da aplicação do instrumento de pesquisa utilizado.

CONCLUSÕES

O objetivo geral de analisar os desafios da inserção da prática pedagógica do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo/AM, foi alcançado, uma vez que as verbalizações obtidas nas entrevistas e as análises documentais do Projeto Político Pedagógico e do Referencial Curricular Amazonense, possibilitaram uma visão ampla e detalhada da rotina pedagógica, inclusive dos desafios, no ensino da Língua Portuguesa. É importante destacar que, das oito variáveis da aplicação da entrevista, apenas uma delas, por um dos entrevistados, teve resposta contrária à esperada, quanto ao preparo para a qualidade das entrevistas, evidenciando o êxito alcançado em obter a maior parte dos dados através da aplicação deste instrumento.

É notório o fato de que estamos atravessando um período de transição no processo ensino-aprendizagem, momento em que as práticas sociais multiletradas adentram com força a instituição formal, inclusive com enormes dificuldades na utilização das novas tecnologias educacionais. Desafios estão sendo postos dia a dia aos educadores e alunos. Constata-se que, com a expansão da internet e conseqüentemente, das exigências comunicativas da atualidade, não há alunos somente meros receptores da informação, mas sim, participantes, protagonistas, como nos aponta a BNCC (2017) e o RCA (2019), marcos referenciais e normativos do currículo escolar. Conclui-se então que, a concepção de educação pelos profissionais pesquisados não é tida de maneira consciente ou latente, tanto pelos professores quanto pelo gestor e pedagogo participantes das entrevistas. Não obstante, as dificuldades da escola estão agora mais expostas e urgentes, pois os profissionais da educação encontram-se na linha de frente do que se pode chamar de desescolarização para a inserção das novas tecnologias educacionais.

Os gêneros do discurso estão inseridos na vida real dos alunos, a partir das interações letradas, multiletradas e multiculturais, por isso, a escola pesquisada precisa rever seus métodos pedagógicos. Logo, a presente pesquisa buscou contextualizar este período de transição e de inserção do sujeito aluno, ativo, cidadão e crítico na multiplicidade de gêneros textuais multimodais e multissemióticos da contemporaneidade. Através dos instrumentos de pesquisa entrevista e análise

documental, chegamos à algumas respostas direcionadas aos objetivos geral e específicos aqui propostos. Nas entrevistas e nas análises documentais, o trabalho foi conduzido a partir de seis categorias analíticas, explicitadas no corpo do texto das análises de resultados e relacionadas diretamente aos objetivos propostos.

O objetivo específico 01 busca descrever como a escola tem se preparado para formar leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos. As categorias analíticas 1, 2 e 3 possibilitaram essa descrição, através da análise e da reflexão sobre a concepção de Educação dos profissionais no processo ensino-aprendizagem; do Currículo pedagógico do multiletramento inserido nos projetos multiculturais; e da utilização pedagógica dos recursos tecnológicos na formação leitora dos alunos. Conclui-se que o preparo e formação dos leitores proficientes, pela Escola pesquisada, tem sido feito por meio de um esforço muito grande dos docentes e equipe gestora, devido às dificuldades estruturais de acesso à conectividade. Soma-se a isto, os métodos pedagógicos tradicionais e falta de interações como pontos de formação profissional em serviço. Então, o preparo de leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos está aquém do que se espera como direito de aprendizagem preconizado na BNCC/2017 e RCA/2019.

Correlacionando o objetivo específico 2, que propõe identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico em favor da prática dos multiletramentos com a multimodalidade presentes nos variados gêneros textuais, conclui-se que, os conceitos da multimodalidade e da multisssemiose ainda não estão muito claros aos docentes de Língua Portuguesa, ocasionando um certo distanciamento da qualidade reflexiva no ensino, na apropriação das práticas multiletradas do ensino. As análises das categorias 4 5 e 6, dificuldades enfrentadas por docentes de Língua Portuguesa na utilização nas novas tecnologias; desafios da inserção textual da multimodalidade e da multisssemiose na práxis pedagógica; processo de aperfeiçoamento docente nas demandas linguísticas e de aprendizagens da atualidade; respectivamente, revelam que a complexidade das relações sociais e, conseqüentemente das maneiras de aprender, têm intensificado as dificuldades de adaptação, reconhecimento, apropriação, preparo, reflexão-ação-reflexão, da escola. Esta, sofre profundas transformações, não somente de bases didático-pedagógicas, como também socioeconômicas, legais e ideológicas.

Na sequência temos o objetivo específico 3, no qual estabelece determinar se as estratégias de ensino-aprendizagem, inseridas na proposta curricular de Língua

Portuguesa, favorecem a prática pedagógica estimulante, que desperte para o protagonismo na leitura e na produção textual. A conclusão aqui é positiva, constatando-se que o Referencial Curricular Amazonense, documento normativo de aproximadamente 600 páginas, contempla um arcabouço considerável de reflexões com base teóricas contemporâneas, multiculturais, multiletradas, tecnológicas e contextuais para a formação leitora crítica, consciente e cidadã dos alunos da Rede Estadual de Educação do Amazonas. A categoria analítica 2 - Currículo pedagógico do multiletramento inserido nos projetos multiculturais - possibilitou a consciência conclusiva de que, conquanto ainda não ter sido apropriado na sua totalidade por se tratar de um documento recentemente aprovado pelo CME-AM, o RCA adotado pelos profissionais da escola pesquisada, possui base legal; foi legitimamente construído por instâncias educacionais representativas democráticas; contempla a inserção das estratégias de ensino-aprendizagem, na área das linguagens em Língua Portuguesa, favorecendo a prática pedagógica estimulante, que desperte para o protagonismo na leitura e na produção textual.

Já o objetivo específico 4, indica a análise da estrutura do Projeto Político Pedagógico como documento norteador da identidade escolar e a consequente contribuição para a formação integral do aluno inserido no contexto educacional. O PPP em questão encontra-se expirado desde 2014 e não recebeu ajustes ou revisões, portanto está obsoleto. A análise estrutural sinalizou que o documento não caracteriza a identidade do sujeito (crianças, adolescentes, jovens, adultos) em desenvolvimento nos diversos níveis de ensino do Ensino Fundamental na Escola pesquisada, por pautar suas reflexões de maneira generalizada e descontextualizada do período atual. Assim, é imperiosa a necessidade de reformulação do PPP com o intuito de refletir a realidade circundante e contextual e cumprir a finalidade a que se destina.

Os desafios da inserção da prática pedagógica de multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo/AM, estão evidenciados nas estruturas basilares legais e norteadoras que ainda não foram apropriadas e, totalmente abstraídas, pelos profissionais da Educação. Por outro lado, além do conhecimento escasso da profundidade do RCA, da BNCC; também de um PPP obsoleto de 2014, a dificuldade de acesso à conectividade e às ferramentas tecnológicas, de professores e alunos, é o maior problema/desafio para inserção da estratégia do multiletramento como ferramenta cognitiva e sistemática de ensino-aprendizagem.

As desigualdades educacionais são facilmente potencializadas pela falta de infraestrutura e de recursos tecnológicos em conectividade aos educadores, alunos e comunidade escolar. Trata-se dos desafios em oferecer as mesmas oportunidades do direito à aprendizagem, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade social e/ou residentes na área rural do Município.

Portanto, professores, pedagogos, pais e alunos lutam para subsistir num sistema de ensino tradicional em uma escola de práticas ultrapassadas, em contraste às exigências de uma sociedade multicultural, multiletrada, tecnológica e globalizada. O período pandêmico que teve início em março de 2020, acelerou as demandas por melhorias na Educação, melhorias essas de cunho pedagógico, formativo, estrutural e tecnológico. Professores sentem-se despreparados, trabalhando como podem, improvisando, buscando por conta própria alguma inovação pedagógica, a fim de alcançar avanços na aprendizagem de seus alunos. Porém, a visão do(o) Gestor(a) Escolar, mostra-se de alguma forma simplista e, ao mesmo tempo realista. Primeiro, no sentido de sinalizar que a graduação dos docentes ou a oferta online de cursos pela Secretaria Estadual de Educação seriam indicadores suficientes de preparo pedagógico. Segundo, pelo reconhecimento do próprio Gestor Escolar das dificuldades estruturais, pedagógicas e tecnológicas para a melhoria da educação no Município.

Finalmente, entende-se a partir dos resultados desta pesquisa que, a despeito das dificuldades e/ou desafios impostos pelos sistemas de ensino, o profissional docente deve avançar, executar movimentos que o habilite às competências profissionais contemporâneas, através da formação contínua, a fim de extrair significação da práxis docente, compartilhando seus retrocessos, êxitos, projetos e estratégias eficazes ou não, no alcance da qualidade e do desenvolvimento educacionais, em sua maior potencialidade.

SUGESTÕES

Ao se concluir esta pesquisa, é importante salientar que não há como esgotar o assunto aqui, porém se deixa um campo aberto de possibilidades a serem exploradas quanto às práticas docentes multiletradas e seus significados. Talvez afunilar a utilização de um dos gêneros do discurso contemporâneos e de uso social. Também utilizar ferramentas tecnológicas e seus periféricos com vistas a produzir conhecimento, rompendo com a passividade de ser somente receptor do conhecimento. Algumas sugestões para minimizar os desafios da inserção da estratégia dos multiletramentos na Escola Estadual Maria Calderaro:

- ✓ Realizar grupos de estudos do RCA;
- ✓ Atualizar o PPP e torná-lo real;
- ✓ Realizar capacitações aos docentes para o uso de ferramentas digitais na Educação;
- ✓ Elaborar e executar projetos interdisciplinares e multiletrados à prática pedagógica;
- ✓ Articular junto à Entidade mantenedora SEDUC, o investimento em laboratórios de informática na Escola;
- ✓ Articular junto à APMC investimento em conectividade de internet à comunidade escolar;
- ✓ Promover a divulgação dos resultados desta pesquisa à comunidade escolar de Presidente Figueiredo-AM.

REFERÊNCIAS

- Abreu, R. (2018). *A Estrutura e a Organização Pedagógica da Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Recuperado de: <https://richardabreu.com.br/a-estrutura-e-a-organizacao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/>
- Andreatta, E e Souza, F. (2016). *Teoria e Prática da Leitura Unidade I*. Universidade Estadual do Amazonas. Manaus-AM: UEA Edições.
- Almeida, M.E. (2006). Relação da Linguagem com a Filosofia e Antropologia Filosófica. *SOLETRAS, ano VII, nº11- jan/jun.2006*. São Gonçalo: UERJ
- Almeida, R.S., Crispim, M.S.S., Silva, D.S. e Peixoto, S.P.L. (2017). A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardener e Suas Contribuições para a Educação Inclusiva: Construindo uma Educação para Todos. *Psicologia Cadernos de Graduação Ciências Humanas e Sociais, v.4, n.2, (pp 89-106)*. Alagoas. Recuperado de: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218>
- Almeida, R.N. (2020). *As Contribuições das Emoções no Processo Ensino Aprendizagem*. Anais Trabalhos Completos Universidade Estadual do Ceará. Recuperado de: http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38145-28032016-203404.pdf
- Alvarenga, E.M. (2019). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa: Normas Técnica de Apresentação de Trabalhos Científicos*. Versão em Português César Amarilhas. 2. Edición. 3. Reimpresión. Universidade Nacional de Assunción UNA: Facultad de Filosofia/Paraguai.
- Amazonas (2015). *Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015*. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas-PEE-AM e dá outras providências. Recuperada de: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf>
- Amazonas (2019). *Referencial Curricular Amazonense-RCA para o Ensino Fundamental II*. Recuperado de: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>.
- Araman, E.M.O. (2009). *O Trabalho Pedagógico nos Espaços Educativos: pedagogia*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Braga (2009). Práticas Letradas Digitais: Considerações sobre Possibilidades de Ensino e de Reflexão Social Crítica. In -Júnior A. S. R. et al. *Internet e Ensino: Novos gêneros, outros desafios*. (2. Ed, Parte II, pp. 181-96). Rio de Janeiro: Singular.
- Bakhtin, M. (2006). *Estética da Criação Verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov – 4ª ed. Coleção Biblioteca Universal. São Paulo: Martins Fontes.

- Blasis, E., Falsarella, A.M., e Alavarse, O.M. (2013). *Avaliação e Aprendizagem: Avaliações Externas, perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizada 2019.
Recuperada de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3.ed. Brasília. DF.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. *PDE Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil, Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores*. Brasília. DF.
- Brasil (2010). *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperada de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília. DF.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular, versão homologada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica*. Brasília. DF.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular para toda a Educação Básica*. Brasília. DF.
Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>
- Brasil. (2019) Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília. DF: MEC, SEALF. 54 pp
- Brito, L.C.C. (2018). *Adolescência, sociabilidade e a construção do conhecimento*. Manaus: Valer.
- Calvo, A.H. (2016). *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. 1. ed. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo.
- Campos, E.P. (2014). *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cênone Editorial.
- Campoy, T.J. (2019). *Metodología de la Investigación Científica*. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación. Asunción, Paraguay: Marben.
- Carpaneda, I.P.M. (2018). *Língua Portuguesa: Isabella, 5. Ano (Manual do Professor)*. 1 ed. São Paulo: FTD.

- CEDAC (2016). Comunidade Educativa. *Projeto Político Pedagógico: orientação para o gestor escolar*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Coelho, L., e Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Pad Facos/CNEC Osório V.2 N°1*. Recuperado de: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky
- CONAE (2010). *Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p
Recuperado de: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf
- CONAE (2010). *Regimento Interno*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. 40 p.
Recuperado de: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/regimento-interno_revisadoportugus.pdf
- CONAE (2014). *Conferência Nacional de Educação: Fórum Nacional de Educação*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta. 120 p.
Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf
- CONAE (2018). Orientações para as conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distrital. Recuperado de: http://conae.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientacoes_conferencias.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília: DF. 464 p.
- Cury, A.J. (2006). *Inteligência Multifocal: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensadores*. 8ª ed. rev. São Paulo: Cutrix.
- Christóvam, M.C.T. (2004). A Formação Permanente do Educador e o Processo Ensino-Aprendizagem. In S. S. Colombo et al (Orgs) *Gestão Educacional: uma nova visão*. (Cap. 10, pp.171-185). Porto Alegre: Artmed.
- Dalvi, M.A. (2013). Literatura na Escola: Propostas didático-metodológicas. In M. A. Dalvi; N. L. Rezende; R. Jover-Faleiros (Orgs.) *Leitura de Literatura na Escola*. (Cap. 4, pp. 67-97). São Paulo: Parábola.
- Editora Moderna (2018). *Por Dentro da BNCC. Versão Homologada, Base Nacional Comum Curricular: Material de Referência Pedagógica Educação Infantil e Ensino Fundamental. Material para o professor*. São Paulo: Autor.
- Figueiredo, L., Balthasar, M. Goulart, S. (2012). *Singular e Plural: Leitura e Estudos de Linguagem de 6º ao 9º anos – O Manual do Professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna.

- Fundação Santillana (2016). *Projeto Político Pedagógico: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP*. Textos Comunidade Educativa CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana.
- Fundação Telefônica (2013). *Educação do Século XXI: Multiletramentos (vol. 3)*. São Paulo: Fundação Telefônica. Recuperado de: <https://fundacaotelefonicaoativo.org.br/acervo/cadernos-aft-multiletramentos/>
- Gerhardt, T. E. e Silveira, D. T. (Orgs) (2009). *Métodos de pesquisa: coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS*. – Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. - São Paulo: Atlas.
- Glossário Ceale (2014). Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Frade, I. C. A. S.; Val, M. G. C.; Bregunci, M. G. C. (orgs). *Textos Multimodais*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Recuperado de: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>.
- Goés, L.P. (2010). *Introdução à Literatura para Crianças e Jovens*. São Paulo: Paulinas.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. 2. ed. – Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gomes. R.; Deslandes, S.F e Neto, O.C. (1994). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. In M. C. S. Minayo (Org.) *A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa*. (Cap. IV, pp. 67-79) 21 ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gouveia, C.A.A., Brooke, D.A.L., Moreira, M., Neves, L.F., Sales, L N., y Rezende, W. S. (2012). *Texto 2 Avaliação Externa de Desempenho. Guia de Estudos Formação dos Profissionais da Educação Pública*. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-CAED, Universidade Federal de Juiz de Fora: MG.
- IBGE (2020). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Presidente Figueiredo*. Recuperado de: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/presidente-figueiredo/panorama>
- INEP (2015). Instituto Anísio Teixeira. *Nota Técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)*. Brasília. DF. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf
- INEP (2017). Instituto Anísio Teixeira. *Boletim de desempenho seam*. Brasília. DF. Recuperado de:

<http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>

- INEP (2019). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Histórico do Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB*. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>
- Júnior, A.S.R. et. al. (2009). *Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular.
- Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperada de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Libâneo, J.C. (2011). *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez.
- Lück H. et al. (2005). *A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Marinho, C.M. et al. (2012). *Filosofia e Sociologia: 3ª série – Ensino Médio*. 2.ed. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino.
- Marconi, M.A., e Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. - São Paulo: Atlas.
- Martins, M. H. (1994). *O que é leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Noronha, M. (2015). *Presidente Figueiredo: Terra das Cachoeiras*. Manaus/AM: Camirim Editorial.
- Nova Escola (2018). *BNCC na Prática: Aprenda tudo sobre as competências gerais (E-Book)*. Recuperado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/12720/bncc-baixe-em-pdf-o-e-book-de-competencias-gerais>
- Nunes, R.A. (2001). *Guia Amazonas*. 1.ed. Manaus: Fundação Rede Amazônica.
- Oliveira, L.A. (2010). *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Passarelli, L.G. (2012). *Ensino e Correção na produção de textos escolares*. 1ª ed. São Paulo: Telos.
- Perez, T. (org.) (2019). *BNCC – a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. Organização Tereza Perez. São Paulo: Moderna.
- Pinto, Z. (2014). *O conto no Amazonas*. Manaus: Valer.
- Rego, T.S. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Rezende, N.L. (2013). O ensino de literatura e a leitura literária. In, M. A. Dalvi, N. L. Rezende, e R. Jover-Faleiros (Orgs.) *Leitura de Literatura na Escola*. (Cap. 5, pp. 99-112). São Paulo: Parábola.
- Ribeiro, A.E. (2016). *Textos Multimodais: Leitura e Produção*. 1ªed. São Paulo: Parábola.
- Rojo, R.H.R. (2010). Coleção Explorando o Ensino Língua Portuguesa Vol. 19. In Rojo, R.H.R. e Rangel, E; O. (orgs) *Alfabetização e Letramentos Múltiplos: como alfabetizar letrando*. (Cap. I, pp. 15-36). MEC, Brasília.
- Rojo, R.H.R., e Moura, E. (orgs) (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R.H.R., e Barbosa, J.P. (2015). *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rojo, R.H.R., e Moura, E. (2019). *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In M. A. Dalvi, N. L. Rezende, e R. Jover-Faleiros (Orgs.) *Leitura de Literatura na Escola*. (Cap. I, pp. 17-33). São Paulo: Parábola.
- Salgado, M.U.C (2000). Um olhar inicial sobre a formação dos professores em serviço. *Salto para o Futuro: Um Olhar sobre a Escola* (pp 13-30). Secretaria de Educação à Distância: Brasília, Ministério da Educação, SEED.
- Sampieri, R.H.; Collado, C.H.; e Lucio, P.B. (2014). *Metodologia da Pesquisa*. 6ª Edição. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Santos, F.J. (2010). *História do Amazonas, 1ª série Ensino Médio*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM.
- Smole, K.C. . (1999). *Múltiplas Inteligências na Prática Escolar*. Secretaria da Educação à Distância. Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado de: <http://www.livrosgratis.com.br>
- Soares, M., y Bernardo M. (2016). 20 anos de LDB: como a lei mudou a educação. *Revista Digital Nova Escola*. Recuperado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Somos Educação (2019). *O Glossário Digital BNCC*. Kroton Educacional. Recuperado de: <http://glossario-digital-bncc-00-c8118adcf4fcd.webflow.io/>

- Souza, A. (2011). *As Lendas Amazônicas em Sala de Aula – Apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural*. 2ª Edição. Manaus: Valer.
- Souza, R.J., e Cosson, R. (2011). Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: *Caderno de formação: formação de professores, didática de conteúdos*. (v.2, pp. 101-108). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Silva, M.C. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In M. A. Dalvi, N. L. Rezende, e R. Jover-Faleiros (Orgs.) *Leitura de Literatura na Escola*. (Cap. 3, pp. 51-65). São Paulo: Parábola.
- Tatiana, E.G., e Denise T.S. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Telles, T. (2013). *Renovação*. Manaus: Valer.
- Todos Pela Educação (2018). *Entenda quais as funções das orientações que são obrigatórias na Educação Básica*. Recuperado de: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>
- Vieira, I.L. (2009). Leitura na Internet: Mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In A. S. R. Júnior et al. *Internet e Ensino: Novos gêneros, outros desafios*. (2. Ed, Parte II, pp. 246-269). Rio de Janeiro: Singular.

ANEXOS

ANEXO I – Formulários de Validação da Entrevista



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Ao (à) Professor(a) Doutor(a):

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA

Prezado(a) Professor(a) Doutor(a) em Educação,

Este formulário destina-se à **validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é **“A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE”**

Problemática: Principais desafios da aplicabilidade do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivo Geral da Pesquisa: Analisar os desafios da inserção da prática pedagógica de multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo/AM.

São 12 (doze) as questões aqui propostas. Inicialmente as de 1.1 a 1.6 são respaldadas no **1º objetivo específico:** *Descrever como a escola tem se preparado para formar leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos.* As demais questões de 2.1 a 2.6 têm como base o **2º objetivo específico:** *Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico em favor da prática dos multiletramentos com a multimodalidade presentes nos variados gêneros textuais.* Ao todo são 04 (quatro) objetivos específicos, sendo que dois deles não expressos neste formulário, estão direcionados à análise documental.

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se **há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para

sugerir melhorias utilizando o campo de observação. A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida, assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação. Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

**TEMA: “A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO
NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE”**

OBJETIVO 1 DA ENTREVISTA	QUESTÕES DA ENTREVISTA	OBJETIVO DA QUESTÃO						OBSERVAÇÕES
		COERÊNCIA			CLAREZA			
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	
OBJETIVO 1 Descrever como a escola tem se preparado para formar leitores autônomos e conscientes de seu papel como cidadãos. Público-alvo: 01 Gestora Educacional; 01 Apoio Pedagógico ou Pedagogo; 03 Professores de Língua Portuguesa.	QUESTÃO 1.1 Relate sobre a concepção de educação que move o processo de ensino-aprendizagem na escola em que você atua.							
	QUESTÃO 1.2 De que maneira a leitura e a linguagem estão em posição de destaque pedagógico nos objetos de conhecimento no currículo de sua escola?							
	QUESTÃO 1.3 O que você entende por multiletramento?							
	QUESTÃO 1.4 Qual é a importância do trabalho pedagógico com projetos de leitura na rotina escolar para a formação de leitores proficientes?							
	QUESTÃO 1.5 De que maneira você lida com a tecnologia e velocidade das informações acessíveis aos alunos?							

	QUESTÃO 1.6 Como você pode favorecer a formação do aluno para um leitor autônomo e crítico às exigências da sociedade contemporânea?									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Validado por: _____

Data: _____

Assinatura

Universidade do Doutorado

TEMA: “A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE”

OBJETIVOS 2 DA ENTREVISTA	QUESTÕES DA ENTREVISTA	OBJETIVO DA QUESTÃO						OBSERVAÇÕES
		COERÊNCIA			CLAREZA			
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	
OBJETIVO 2 Identificar as dificuldades que os professores enfrentam no trabalho pedagógico em favor da prática do multiletramento com a multimodalidade presentes nos variados gêneros textuais. Público-alvo: 03 Professores de Língua Portuguesa.	QUESTÃO 2.1 Como as novas tecnologias da informação podem favorecer a melhoria do processo ensino-aprendizagem?							
	QUESTÃO 2.2 Como você compreende o processo de ensino-aprendizagem com base nos múltiplos textos, incluindo-se os de hipermídia?							
	QUESTÃO 2.3 Quais são os seus desafios e necessidades para utilizar novas ferramentas pedagógicas de tecnologia educacional?							
	QUESTÃO 2.4 Qual é a importância da inclusão de currículo multicultural na sua práxis pedagógica?							
	QUESTÃO 2.5 Como você estaria preparado para as demandas da educação linguística na atualidade?							

	QUESTÃO 2.6 Explane sobre a importância da formação continuada para o docente de Língua Portuguesa do Ens. Fundamental.								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Validado por:

Assinatura
Universidade do Doutorado

Data: _____

ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMIENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Professores e Pedagogos)

Eu, **Élida Valeria da Silva Lima**, pesquisadora da Universidad Autónoma de Asunción, convido o(a) Senhor(a)

Professor(a)/Pedagogo(a) da Escola Estadual Maria Calderaro no Município de Presidente Figueiredo Estado do Amazonas, a participar de um estudo intitulado **“A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE”**, que tem por objetivo analisar os desafios da inserção da prática pedagógica do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental, por meio das propostas metodológicas da presente investigação. Logo, esta pesquisa será realizada com os professores de Língua Portuguesa graduados em Licenciatura Plena em Letras com prática pedagógica neste segmento de ensino, assim como com o(s) Pedagogo(s) exercendo suas funções na instituição mencionada acima.

A contribuição do tema em voga é amplamente importante para a discussão pedagógica do processo ensino-aprendizagem que oportunize às crianças e jovens o desenvolvimento de habilidades leitoras num contexto globalizado, tecnológico e multicultural como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, aprovada em 2017. A grande relevância deste projeto de pesquisa está em refletir a práxis pedagógica de docentes que leve à mudança significativa, com a finalidade de formar leitores autônomos e conscientes de seu papel na sociedade contemporânea como cidadãos plenos de seus direitos e deveres.

Sua participação no estudo consistirá em responder algumas questões da entrevista sobre a prática pedagógica do multiletramento com a multimodalidade textual aplicável ao processo educacional na área das linguagens. A entrevista individual terá uma duração de mais ou menos 30 (trinta) minutos e os dados coletados serão interpretados, analisados e utilizados

como parte da conclusão da dissertação de mestrado. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar os desafios da inserção da prática pedagógica do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Calderaro no Município de Presidente Figueiredo.

Os riscos com esta pesquisa são mínimos, sendo que o(a) senhor(a) poderá se sentir desconfortável em responder alguma pergunta, no entanto terá a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para seu atendimento. Não obstante, tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo.

O Sr(a) tem a liberdade de não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. O risco com a quebra de sigilo e privacidade da identidade e das informações, ainda que involuntária e não intencional existe, porém a confidencialidade ética dos sujeitos pesquisados está assegurada, visto que somente os pesquisadores terão acesso aos dados e, serão tomadas todas as providências necessárias para manter o sigilo. Não obstante, mesmo que haja a remota possibilidade da quebra de sigilo, as consequências disto serão tratadas nos termos da lei. Logo, levando-se em conta que os riscos mínimos são admitidos, os envolvidos poderão se sentir desconfortáveis em responder alguma pergunta, tendo a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para seu atendimento. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas e serão mostrados apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. O(a) senhor(a) não terá nenhuma despesa e não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade e o seu anonimato.

Em observância aos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, comprometo-me a utilizar os dados coletados somente com base nos objetivos postulados na presente pesquisa, aplicando-a à socialização da produção de conhecimento, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada, conforme o Artigo 3º inciso IV da Resolução CNS nº 510 de 7 de abril de 2016.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa o Sr(a). poderá entrar em contato com o coordenador do Projeto **Daniel Gonzalez**, que pode ser localizado pelo celular/whatsapp +34 670 800960 ou pelo e-mail danielgg1963@gmail.com; pela Coorientadora Marta Suely Alves Cavalcante pelo celular/whatsapp +55 (87) 9942-8047 ou pelo e-mail suelysula2014@hotmail.com. Também poderá ser informado pela Coordenadoria Regional de Educação de Presidente Figueiredo/SEDUC-AM caso o Sr(a). tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ÉTICA da pesquisa, pelo e-mail coordpfigueiredo@seduc.net e, ainda, através da

Universidad Autónoma de Asunción, na Sede Central em Jejuí 667 com 15 de Agosto, Telefone 495.873, Email: info@uaa.edu.py.

Poderá ainda dirimir dúvidas com a Pesquisadora, Élide Valeria da Silva Lima no e-mail elidavaleria7@gmail.com, celular/whatsapp (92) 98454-3863, formada em Licenciatura em Letras – Literatura Brasileira, professora do quadro Estatutário das Secretarias Estadual e Municipal de Educação SEDUC-AM e SEMED de Presidente Figueiredo respectivamente, lotada em função de confiança (permuta técnica) como Assessora Técnico-Pedagógica do SIMEC-PAR-FNDE na SEMED-PF, localizada à rua Novo Airão, s/n, Bairro José Dutra – Presidente Figueiredo - AM, CEP 69735-000.

Quaisquer questionamentos sobre os aspectos éticos da pesquisa também podem ser esclarecidos pelo Sistema CEP/CONEP, que é formado por dois Órgãos de Ética em Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por especialistas de várias áreas e representantes da população que acompanham de perto a realização de todos os estudos. O CEP (local) UFAM/Hospital Universitário Getúlio Vargas está localizado à Rua Tomás de Vila Nova, nº 04 – Bairro Praça 14 de Janeiro, Município de Manaus/Amazonas, CEP 69.020-170, e-mail: cep.hugv@ebserh.gov.br, Telefone (92) 3305-4707, horário de atendimento presencial das 8h às 12h.

Já a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) é a responsável a nível nacional, pelo controle de pesquisas, tendo como principal atribuição o exame dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, com a elaboração das diretrizes e normas para a proteção dos sujeitos pesquisados. As informações sobre a CONEP estão disponível no sítio eletrônico http://www.conselho.saude.gov.br/Web_comissoes/conep/index.html, podendo ser contactada através do e-mail: conep@saude.gov.br ou no telefone (61) 3315-5877. Seu endereço está localizado em Ministério da Saúde Edifício PO 700 no 3º andar, SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D, Bairro Asa Norte, Município de BRASÍLIA, CEP: 70.719-040, Distrito Federal. **Horário de atendimento presencial das 08h às 18h** e de atendimento *on-line* das 9h às 18h.

Sua participação é importante, voluntária e se o(a) Sr(a). não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Sua contribuição vai gerar informações que serão úteis para subsidiar políticas públicas que integrem adoções de metodologias que venham melhorar a qualidade do ensino aos alunos da Educação Básica, contribuindo na formação leitora como preconizam as Diretrizes Educacionais do País, assim como a recente Base Nacional Comum Curricular-BNCC/2017. Enfatiza-se que, as pessoas que contribuírem com esta pesquisa serão diretamente beneficiadas com os resultados das mesmas para o avanço científico na área das linguagens. Caso qualquer informação for divulgada em relatório ou

publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade e o seu anonimato. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal para a participação neste estudo.

ÉLIDA VALERIA DA SILVA LIMA

Presidente Figueiredo/AM, _____

Este termo será assinado em duas vias, pelo(a) senhor(a) e elo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: “A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DO MULTILETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE”, que tem por objetivo analisar os desafios da inserção da prática pedagógica do multiletramento na formação do leitor proficiente nos anos finais do Ensino Fundamental. Discuti com a pesquisadora ÉLIDA VALERIA DA SILVA LIMA, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Função: () Professor(a) () Pedagogo(a)

Presidente Figueiredo/AM, _____ de _____ de 2021.

(Somente para o responsável do projeto)

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____