

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CHRISTIA MONTEIRO DA ROCHA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DE  
LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA DE TEXTO  
MULTIMODAL/MULTISSEMIÓTICO NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RIO BRANCO

2021

CHRISTIA MONTEIRO DA ROCHA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DE  
LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA DE TEXTO  
MULTIMODAL/MULTISSEMIÓTICO NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha: 2 – Texto e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

RIO BRANCO

2021

---

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

R672e Rocha, Christia Monteiro da, 1975 -

O ensino de língua portuguesa na perspectiva do Projeto de Letramento: leitura e escrita de texto multimodal/multissemiótico no nono ano do Ensino Fundamental/ Christia Monteiro da Rocha. orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos. 2021.

114 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre. Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras. PROFLETRAS. Linha 2: Texto e Ensino. Rio Branco, Acre, 2021.

Inclui referências.

1. Projeto de Letramento 2. Multiletramentos 3. Texto multimodal/multissemiótico  
I. Santos, Tatiane Castro dos (orientadora) II. Título

CDD: 400

**CHRISTIA MONTEIRO DA ROCHA**

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DE  
LETRAMENTO: LEITURA E ESCRITA DE TEXTO  
MULTIMODAL/MULTISSEMIÓTICO NO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal do Acre – UFAC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Data de aprovação: 09/04/2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos  
Universidade Federal do Acre - UFAC

---

Membro Externo Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria  
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

---

Membro Interno Profa. Dra. Rosane Garcia Silva  
Universidade Federal do Acre - UFAC

---

Membro Suplente Prof. Dr. Shelton Lima de Souza  
Universidade Federal do Acre - UFAC

RIO BRANCO  
2021

## **Dedico**

Aos meus amados pais, Manoel Elias e Eleni Monteiro, e ao meu amor, Márcio Oliveira, por sempre acreditarem em mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me sustenta todos os dias e que me permitiu viver essa conquista;

À Universidade Federal do Acre pela oportunidade e à Capes por me conceder bolsas de estudo;

À Banca Examinadora por todas as contribuições. Foram imprescindíveis!

À minha orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, a quem não dispensei elogios pela seriedade, compromisso e respeito. És uma pessoa iluminada que sempre trouxe calma quando meu coração se afligiu;

Aos professores Dra. Gabriela Codinhoto, Dr. João Carlos, Dra. Rosane Garcia, Dr. Selmo Apontes e Dr. Shelton Lima, do Programa do Mestrado Profissional em Letras. Faço questão de citá-los, por compartilharem, além dos conhecimentos, muito amor e respeito, dispensando à turma um sentimento de fraternidade;

À equipe gestora e aos alunos da escola Raimundo Gomes de Oliveira que contribuíram neste processo;

Aos meus amigos-irmãos Pierre e Wendell, que me incentivaram, me presentearam com livros, que sempre estiveram ao meu lado, inclusive, me dando força para que eu não faltasse à seleção que me trouxe a esse mestrado;

Ao meu esposo, Márcio Oliveira, que não largou a minha mão, foi compreensível, companheiro. Sem você teria sido mais difícil. Eu te amo!;

Aos meus filhos Ferdinando e Eduardo por atenderem aos meus pedidos de silêncio para me concentrar nas leituras e escritas. Ah, e pelas vezes que comemos “qualquer coisa” porque eu estava estudando e não tive tempo de preparar algo melhor;

À minha querida tia Branca (*in memoriam*), que sempre me incentivou. Sempre acreditou que a Neméia e eu viveríamos essa conquista. Obrigada, minha tia!;

Aos meus pais, que me abraçaram e me beijaram quando eu chegava cansada. Cada abraço e cada beijo serviram de combustível para minha alma;

Às amigas do mestrado Camila, Diana, Fabíola e Mirian pelo companheirismo e cafés em nossas aulas.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire).

## RESUMO

O desenvolvimento das competências relativas à leitura e à escrita é um processo que pesquisadores da área vêm debatendo há anos na tentativa de melhorar o desempenho escolar dos alunos, de modo que essa aprendizagem possa contribuir significativamente no uso da língua, pelos discentes, nas práticas sociais. Com o avanço da tecnologia, surgiu uma nova necessidade, a de fazer com que os alunos saibam ler e escrever textos que circulem nesse meio. Nesse contexto, surgiu a questão problematizadora desta pesquisa: Como desenvolver, por meio de um projeto de letramento, as competências leitoras e escritoras dos alunos no que se refere aos textos multimodais/multissemióticos, de forma a contribuir com as práticas sociais dos alunos? Em consonância com essa questão, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em: Discutir o ensino da leitura e da escrita do texto multimodal/multissemiótico nos anos finais do ensino fundamental, a partir de um projeto de letramento, considerando os usos da língua em diferentes contextos sociais. Buscou-se aporte teórico em Kleiman (1995, 2000, 2005), Mortatti (2004, 2006, 2007), Martins (2012), Rojo (2012, 2019), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), Soares (2020). As etapas da abordagem metodológica desta pesquisa estão respaldadas nos pressupostos da pesquisa-ação, nos estudos de Thiollent (1996) e Gil (2009), através de uma abordagem qualitativa. Para isso, foi realizado um projeto de letramento com o tema “Discutindo a saúde mental do adolescente em meio à pandemia”. Nele, foram propostas duas etapas: a primeira contemplando atividades de contato com a plataforma e recursos digitais, e a segunda, incluiu o uso das tecnologias e os textos multimodais/multissemióticos. A primeira fase foi realizada com a participação dos alunos, porém a segunda, dadas as dificuldades causadas pela covid-19, não contou com a participação deles, o que mostrou, também, que ainda necessitamos de uma maior inclusão digital. Contudo, resultou em uma proposta de atividades em torno da leitura e da produção de textos multimodais/multissemióticos. O projeto, portanto, permitiu aos alunos discutir um tema central dentro do contexto em que vivemos, utilizando, para isso, as novas tecnologias, aproximando práticas escolares e realidade social, contemplando os multiletramentos.

Palavras-chave: Projeto de Letramento. Multiletramentos. Texto Multimodal/Multissemiótico. Profletras.



## ABSTRACT

The development of skills related to reading and writing is a process that researchers in the field have been debating for years in an attempt to improve students' school performance, so that this learning can significantly contribute to the use of language, by students, in social practices. With the advancement of technology, a new need arose, that of making students know how to read and write texts that circulate in this medium. In this context, the problematic question of this research arose: How to develop, through a literacy project, students' reading and writing skills with regard to multimodal / multisemiotic texts, in order to contribute to students' social practices? In line with this question, the general objective of this research was to: Discuss the teaching of reading and writing multimodal / multisemiotic text in the final years of elementary school, from a literacy project, considering the uses of the language in different contexts social. Theoretical contribution to literacy was sought in Kleiman (1995, 2000, 2005), Mortatti (2004, 2006, 2007), Martins (2012), Rojo (2012, 2019), Oliveira, Tinoco and Santos (2014) and Soares (2020). The steps of the methodological approach of this research are supported by the assumptions of action research, in the studies of Thiollent (1996) and Gil (2009), through a qualitative approach. To this end, a literacy project was carried out with the theme "Discussing the mental health of adolescents in the midst of the pandemic". The research took place from July to December 2020. In it, two stages were proposed: the first contemplating contact activities with the platform and digital resources, and the second, included the use of technologies and multimodal / multisemiotic texts. The first phase was carried out with the participation of students, however, the second, given the difficulties caused by covid-19, did not count on their participation, which also showed that we still need greater digital inclusion. However, it resulted in a proposal for activities around reading and producing multimodal / multisemiotic texts. The project, therefore, allowed students to discuss a central theme within the context in which we live, using, for this, the new technologies, bringing school practices and social reality closer together, contemplating the multi-tools.

Keywords: Literacy Project. Multi-tools. Multimodal / Multisemiotic Text. Profletras.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Matriz de Referência de Língua Portuguesa .....	15
Figura 02	Proficiência em Língua Portuguesa (I) .....	17
Figura 03	Proficiência em Língua Portuguesa (II) .....	17
Figura 04	Plataforma de capacitação para Professores .....	19
Figura 05	Organograma texto multimodal .....	72
Figura 06	Grupo de <i>WhatsApp</i> da turma .....	85
Figura 07	<i>Print</i> das questões no <i>Google Forms</i> .....	86
Figura 08	Momento em que surgiu a ideia da mensagem .....	89
Figura 09	Momento do primeiro bate-papo pelo <i>Google Meet</i> .....	90
Figura 10	Bate-papo entre o psicólogo e a turma .....	91
Figura 11	Dúvidas e relatos dos alunos .....	92
Figura 12	Aula do projeto .....	93
Figura 13	Habilidades previstas para o 9º ano .....	94

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Tópico II – Descritor 05 .....	21
Quadro 2	Questões Propostas e seus Descritores .....	100
Quadro 3	Questões Propostas e seus Descritores .....	104

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de analfabetismo no Brasil -15 anos ou mais de idade.....	39
Gráfico 2	Faixa etária dos alunos .....	86
Gráfico 3	Tipo de conexão da internet dos pesquisados .....	87
Gráfico 4	Resultado da escolha do tema do projeto .....	88

## LISTA DE SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
GNL	Grupo Nova Londres
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A DISCUSSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b> .....	<b>24</b>
2.1	A EDUCAÇÃO E OS MÉTODOS DE ENSINO NO BRASIL.....	24
2.2	DISCUSSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	37
<b>3</b>	<b>DAS PRÁTICAS SOCIAIS AO PROJETO DE LETRAMENTO</b> .....	<b>49</b>
3.1	O PROJETO DE LETRAMENTO.....	58
3.2	TEXTOS MULTIMODAIS/MULTISSEMIÓTICOS E ENSINO.....	69
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA E PROPOSTA DE TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>74</b>
4.1	QUANTO À ABORDAGEM.....	74
4.2	QUANTO À NATUREZA.....	74
4.3	QUANTO AOS OBJETIVOS.....	75
4.4	QUANTO AOS PROCEDIMENTOS.....	76
4.5	CAMPO E SUJEITO DA PESQUISA.....	77
<b>5</b>	<b>O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO</b> .....	<b>79</b>
5.1	PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PROJETO DE LETRAMENTO.....	79
5.2	O PROJETO E SEU PERCURSO.....	84
5.3	AS ATIVIDADES.....	92
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inquietação em contribuir um pouco mais na construção do saber dos nossos alunos leva-nos, enquanto educadores, à reflexão e a ações sobre como podemos fazer isso. Mais ainda, sobre como fazer com que esse aprendizado venha a se concretizar em suas vidas de forma a contribuir, também, com sua formação humana e cidadã.

Ao longo de minha experiência profissional, de mais de duas décadas de trabalho na educação, tive a oportunidade de colaborar com o processo educacional e, também, de perceber o quanto a educação pode ou não contribuir com as perspectivas de vidas dos alunos. Construí essa percepção atuando através de três vieses: docente, coordenadora pedagógica e coordenadora de ensino. Essas funções me fizeram perceber o quanto é delicado e, ao mesmo tempo importante, o processo escolar, a influência que a educação tem sobre as pessoas e como ela pode contribuir para alterar e/ou transformar a vida dos alunos.

Na minha atuação, enquanto professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), percebi alguns obstáculos que os alunos enfrentam no que diz respeito à leitura e à escrita e, principalmente, qual a importância de dominarmos determinadas práticas letradas nas diferentes práticas sociais das quais participamos ou poderemos participar.

Para contribuir com esse processo formativo, é importante que, além da utilização das metodologias de ensino, o professor incentive seu aluno a sentir-se protagonista nesse processo de aprendizagem, não como um mero receptor de conhecimentos transmitidos por um professor, em um processo de educação bancária (FREIRE, 1987), mas como um sujeito atuante na construção do seu conhecimento, protagonizando essa ação.

No mundo em que vivemos, é importante que o professor também consiga perceber o modo como os alunos, especialmente os adolescentes, interagem em suas práticas cotidianas, principalmente as que envolvem as múltiplas formas de comunicação entre eles e do quanto estão imersos na utilização de novas tecnologias e convivem em ambientes virtuais.

Com a permanência do isolamento social, causada pela pandemia da covid-19, o uso das tecnologias foi necessário para que nós, professores, conseguíssemos alcançar o máximo de alunos possíveis para dar continuidade ao ano letivo. Desse

modo, a constante presença das novas tecnologias remeteu para o ambiente escolar uma necessidade, fazendo com que nós, professores, repensássemos e readequássemos nossas ferramentas pedagógicas.

Vale ressaltar que todo esse aparato tecnológico presente no século XXI, por si só, não é a solução dos processos formativos na educação e que tampouco substituirá os professores. No entanto, pode ser entendido como um componente que dará suporte metodológico, oportunizando novas formas e metodologias de ensinar e de aprender.

Apesar de percebermos um grande número de alunos fazendo uso da internet por meio de alguns equipamentos tecnológicos, como *tablets*, aparelhos celulares, *notebooks*, entre outros, percebemos, também, que nem todos possuem esse contato com as novas tecnologias por algumas razões, que vão desde a condição econômica ao acesso à internet por região/área em que moram ou estudam. Sabemos, inclusive, que, por muitas outras razões, incluindo a formação, constitui-se em um elemento dificultador para que muitos professores também não utilizem/dominem esse mundo digital e virtual ajustado às metodologias de ensino e aprendizagem. Porém, estamos cercados por essas tecnologias em nosso dia a dia e, por essa razão, não podemos ficar alheios a essa demanda social que permeia o processo educativo.

Quanto ao desempenho de nossos alunos no que se refere à leitura e à escrita, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre se utiliza de uma avaliação diagnóstica, elaborada por sua equipe pedagógica, com base nos descritores de Língua Portuguesa constantes nas Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores que servem de parâmetro para verificar o conhecimento dos alunos. Assim, as avaliações seguem o modelo dos testes da Prova Brasil.

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania (BRASIL, 2011, p. 21).

Essas avaliações são aplicadas em dois momentos, acontecendo no início de cada semestre, e os resultados são os norteadores do trabalho que o professor deverá exercer com as suas turmas durante o período letivo. Esse resultado mostrará, em



tese, a proficiência leitora e escritora de cada aluno, cabendo ao professor traçar metodologias para contribuir no aprendizado de sua turma.

Para compreendermos melhor, a Figura 1 nos mostra os descritores de Língua Portuguesa nos quais são verificados o conhecimento dos alunos. Esta matriz apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidas para avaliar os alunos.

Figura 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores<sup>1</sup>

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SEAPE 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<b>I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA</b>	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
<b>II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO</b>	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
<b>III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
<b>IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
<b>V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO</b>	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
<b>VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: PDE: Prova Brasil (2008).

<sup>1</sup> A matriz de referência é usada para indicar as habilidades que devem ser avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas pelos órgãos avaliadores.

Essas matrizes foram desenvolvidas em 1997, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a partir, também, de uma consulta nacional aos currículos das Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais. Foram examinados, ainda, os livros didáticos mais consumidos na época. Consta, ainda, que em 2001 as matrizes foram atualizadas, repetindo o mesmo procedimento de 1997, mas com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's (BRASIL, 2011).

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do Saeb é composta por seis tópicos: 1. Procedimentos de leitura; 2. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto; 3. Relação entre textos; 4. Coerência e coesão no processamento do texto; 5. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; 6. Variação linguística. O projeto de letramento desenvolvido neste estudo contempla o tópico 2, ao ter como foco a leitura e a produção de textos multimodais/multissemióticos. Mais à frente, detalharemos essa relação.

No ano de 2020, por conta do isolamento social devido à pandemia causada pela covid-19, os trabalhos presenciais foram suspensos no dia 18 de março, exatamente no dia em que seria aplicada a avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa. Portanto, não foi possível traçarmos um perfil da formação leitora e escritora dos alunos participantes desta pesquisa, uma vez que o ensino remoto, até mesmo pelos obstáculos encontrados, permitiu-nos apenas um trabalho muito restrito, pois não tínhamos como nos certificar de que as atividades estavam sendo executadas apenas pelos alunos ou se estes estavam sendo auxiliados por outras pessoas do ambiente familiar.

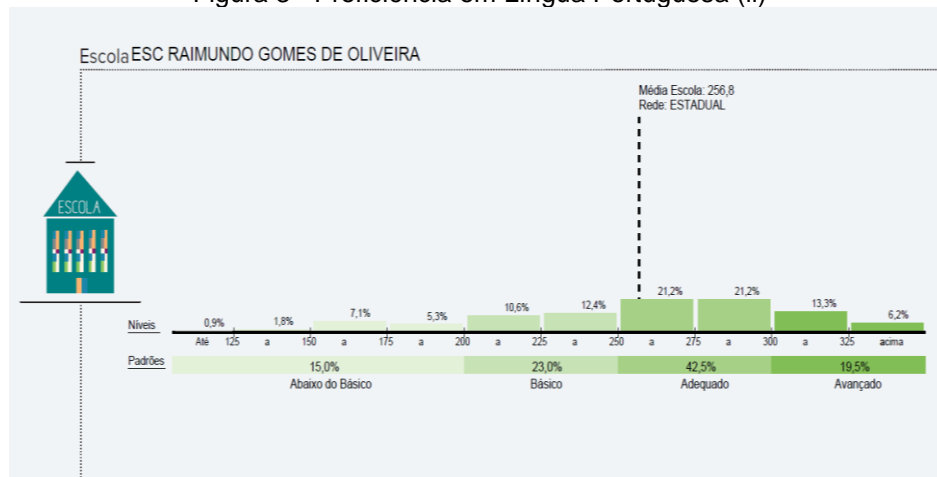
Para tanto, tomamos por base o último resultado que os alunos da escola obtiveram pelo Seape, que foi em 2015. A seguir, as figuras 2 e 3, com as informações da proficiência em Língua Portuguesa:

Figura 2 - Proficiência em Língua Portuguesa (I)



Fonte: SEAPE/CAEd/UFJF (2016)

Figura 3 - Proficiência em Língua Portuguesa (II)



Fonte: SEAPE/CAEd/UFJF (2016)

As figuras 2 e 3 mostram como estava a proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola em que ocorreu a pesquisa. Vale salientar que esse foi o último resultado obtido por meio do Seape, e que, portanto, não se trata do resultado da proficiência dos alunos participantes desta pesquisa. Observamos que o público esperado era de 134 alunos e participaram apenas 113, ou seja, houve a participação de 84,3% dos alunos matriculados no 9º ano. O número de faltantes à avaliação foi de 21 alunos, ou seja, 15,7% de alunos ausentes na avaliação.

O índice de proficiência média dos alunos quantificou 256,8%, que resultou da somatória do padrão de desempenho dos alunos. Esse padrão de desempenho é composto por 4 níveis: 1. Avançado; 2. Adequado; 3. Básico e 4. Abaixo do Básico. De acordo com esse padrão, 15,0% dos alunos encontram-se no nível abaixo do

básico; 23,0% no nível básico; 42,5% no nível adequado e 19,5% no nível avançado. Esses percentuais indicam que mais de um terço dos alunos, ou seja, 38,0%, encontram-se em níveis que requerem uma atenção maior, e, portanto, metodologias que desenvolvam com mais potencial as habilidades leitoras e escritoras destes, entre outras ações no campo das políticas públicas educacionais.

Os índices também apontaram para um “possível declínio” em relação aos anos anteriores a 2015. Em 2013 apresentou uma proficiência de 261,4%, em 2014 apresentou proficiência em 268,7% com um aumento de 7,3%. Já em 2015, a queda na proficiência foi de 11,9%, ou seja, ocorreu uma queda maior de 2015 em relação a 2014, que a crescente ocorrida entre 2013 e 2014. Esse fato é preocupante e necessita, entre outras ações, de práticas pedagógicas que elevem esses índices, não somente e principalmente preocupados em números, mas, sim, com a qualidade e o aprendizado desses alunos. Claro que isso demanda uma preocupação por parte da Secretaria de Educação no tocante às formações continuadas para auxiliar os professores nesse processo.

Nos últimos anos (2016 a 2020), as formações continuadas que a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre tem oferecido aos professores vem se orientando quanto ao uso da tecnologia para que as aulas se tornem mais dinâmicas e participativas com o uso das novas ferramentas digitais. Essas formações docentes unificadas ocorrem duas vezes ao ano, sempre no início de cada semestre, com duração de 40h presenciais em cada formação.

As escolas recebem periodicamente, num intervalo de 15 em 15 dias, ou com maior frequência quando há a necessidade, a visita de uma dupla de assessoras pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação e Esportes do Acre, que acompanham o andamento das atividades escolares, desde o planejamento pedagógico realizado com a coordenação pedagógica às orientações como um todo, no intuito de colaborar com as práticas pedagógicas e o ensino/aprendizado dos alunos.

Vale ressaltar que, no ano de 2020, ocorreu apenas a primeira formação docente unificada, no período de 03 a 07 de fevereiro, de forma presencial (40h), pois a pandemia ainda não havia chegado ao Brasil. A segunda formação unificada não ocorreu de forma presencial, porém, foi oferecida pela plataforma Educ Acre<sup>2</sup>, a

---

<sup>2</sup> <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/capacitacao-ead>

capacitação para professores em ferramentas digitais para uso do Ensino à Distância (EaD) com duração de 20h.

Mesmo diante de todas as formações oferecidas no intuito de capacitar professores quanto ao uso das novas mídias digitais, ainda existe um impasse, uma resistência por parte de alguns docentes que ainda não conseguiram se adequar ao uso de todo esse aparato tecnológico, o que é natural e esperado, considerando as ausências desses saberes na formação inicial.

Abaixo, a plataforma utilizada pela SEE para capacitação dos professores.

Figura 4 - Plataforma de capacitação para professores em ferramentas digitais para uso em EaD



Fonte: SEE/AC (2020)

Concomitante ao impasse em relação à resistência de alguns professores quanto ao uso das novas tecnologias como suporte metodológico, ainda nos deparamos com algumas dificuldades que envolvem os alunos. Grande parte não possui computadores e nem acesso à internet, além de a escola não suportar o atendimento, para uso da internet e de computadores, a todos os alunos. Algumas escolas possuem laboratório de informática, porém, tanto os computadores quanto os programas instalados neles são obsoletos. Além disso, os computadores não estão em quantidades suficientes para atender a demanda dos alunos e a internet é de péssima cobertura.

Uma situação atípica, um momento de pandemia causado por um vírus que tem afetado o mundo inteiro, mudou radical e bruscamente o modo convencional do

ensino ofertado nas escolas, inclusive, o direcionamento desta pesquisa quanto à aplicação da proposta pedagógica.

Partindo do pressuposto de que os alunos já dominam determinadas práticas letradas, mas que precisam ampliá-las nesse contexto de uso das novas tecnologias e tendo em vista que nas avaliações externas de anos anteriores os alunos apresentaram dificuldades no que se refere especialmente à leitura e à compreensão de textos multimodais/multissemióticos, optamos por realizar, neste estudo, um projeto de letramento que venha a contribuir com o aprendizado deles, não somente preocupados em ensiná-los a ler e a escrever enquanto somente habilidades. Buscamos subsidiá-los de conhecimentos para o mundo, para que eles se vejam capazes de resolver os mais diversos problemas, inclusive, os sociais e se sintam protagonistas do próprio espaço, ou seja, escrever e ler não somente para “funcionar”, mas para transformar a si mesmo e a sociedade, e que, também, venha a contribuir com as práticas pedagógicas nas escolas.

Dessa forma, estamos em consonância com Geraldi (1997), quando afirma:

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupo, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos -, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação (GERALDI, 1997, p. 14).

Assim, este estudo tem por objetivo geral: Discutir o ensino da leitura e da escrita do texto multimodal/multissemiótico nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de um projeto de letramento, considerando os usos da língua em diferentes contextos sociais. Os objetivos específicos são: a) Identificar, através de atividades de leitura e de escrita de textos multimodais, as principais dificuldades apresentadas pelos alunos; b) Apresentar elementos ou recursos para envolver a leitura e a escrita como prática social na perspectiva do letramento, a partir da realização de um projeto de letramento; c) Compreender o ensino da Língua Portuguesa com base na relação entre a prática social e os gêneros multimodais; d) Destacar a importância das práticas de letramento na perspectiva de projeto de letramento e na resignificação das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

Vejamos a seguir, como os alunos se saíram com relação à leitura e compreensão de texto multimodal/multissemiótico na avaliação do Seape nos anos de 2014 e 2015:

Quadro 1: Tópico II / Descritores

II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciado na Compreensão do Texto		2014	2015	Média 2014	Média 2015
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).	87,5	81,0	81,8	81,0
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	76,1	60,8		

Fonte: SEE/AC (2016)

Podemos observar no Quadro 1, o Tópico II (Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciado na Compreensão do Texto), em seu Descritor (D05) Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto, etc.), mostra uma queda no desempenho dos alunos de 2015 com relação aos de 2014. No ano de 2014, um percentual de 87,5% dos alunos acertaram as questões relacionadas a esse descritor. Em 2015, houve uma queda de 6,5% em relação ao ano anterior. Isso mostra que os alunos vêm apresentando dificuldades no que diz respeito à leitura e à compreensão de textos multimodais/multissemióticos. Por essa e outras questões é que nos preocupamos em realizar um projeto de letramento com uma proposta metodológica voltada para a leitura e a escrita de texto multimodal/multissemiótico.

A princípio, aplicaríamos a proposta pedagógica de maneira convencional, ou seja, presencial. Porém, com a atual circunstância causada pela pandemia da covid-19, as aulas estão ocorrendo de maneira remota, mudando totalmente a rotina das escolas, o que acarretou a mudança, em parte, da aplicação desta pesquisa e direcionou a escolha coletiva do tema da proposta pedagógica. Enfim, a pandemia obrigou professores e alunos a experienciar o mundo das novas tecnologias no ensino. É claro que muitos são os problemas decorrentes dessa nova situação e inúmeras são as críticas ao modo como o ensino de forma remota vem acontecendo. Porém, essa é a realidade que se apresenta.

Desse modo, continuamos com a proposta de aplicação de um projeto de letramento, agora, realizado por meio da interação em outros ambientes e plataformas virtuais, como nos impõe o momento. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), o projeto de letramento é uma ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e significativa, podendo ser entendida, também, como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas da sociedade, que visa priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário, tanto do professor quanto do aluno, na ressignificação das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

O projeto foi realizado em duas fases: a primeira fase foi composta por etapas que subsidiam os alunos a respeito do tema e do manuseio dos meios digitais que utilizamos, e a segunda fase foi composta pela proposta pedagógica com cinco atividades voltadas totalmente para a leitura e a produção de textos multimodais/multissemióticos. O projeto de letramento foi aplicado em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, através do sistema remoto de ensino (ou seja, aulas através de uma plataforma digital combinada com a turma).

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa, tomamos como base, para nos respaldar nos pressupostos da pesquisa-ação, os estudos dos autores Thiollent (1996) e Gil (2009); nos estudos sobre letramento, apoiamos-nos em autores como Kleiman (1995, 2000 e 2005), Martins (2012), Mortatti (2004, 2006, 2007), Rojo (2012, 2019), Street (2014), Tfouni (2010) e Soares (2020); no que diz respeito aos estudos com projeto de letramento, fundamentamos-nos nas concepções de Kleiman (2005) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Levamos em consideração, também, as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) em comparação ao que indica a Base Nacional Comum Curricular (2019) como norteadores no processo de ensino da língua materna e no trabalho com projetos no contexto da sala de aula.

O trabalho está composto por seções que abordam as discussões sobre alfabetização e letramento e sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do projeto de letramento e o relato das experiências vivenciadas no projeto.

Na primeira seção discorreremos brevemente sobre a história da educação e apresentamos discussão sobre o que é a alfabetização e o letramento (conceito, relações e questões históricas). Apresentamos, nessa seção, duas subseções: na



primeira, debatemos sobre a educação e os métodos de ensino no Brasil e, na segunda, trazemos uma discussão sobre a alfabetização e o letramento.

Na segunda seção, apresentamos a abordagem das práticas sociais ao projeto de letramento. Essa seção é composta por três subseções: a primeira explana sobre o projeto de letramento, a segunda fala sobre a leitura e a produção de textos multimodais/multissemióticos, suas características e funcionalidades, e a terceira fala sobre os textos multimodais/multissemióticos e o ensino.

Na terceira seção, abordamos todo o processo metodológico deste estudo, com base na pesquisa-ação, quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos, aos procedimentos e ao campo e sujeitos da pesquisa.

Na quarta seção, apresentamos o desenvolvimento da proposta pedagógica do projeto de letramento de acordo com o tema escolhido pelos alunos. Mostramos que o projeto de letramento desenvolvido com a turma foi composto por dois momentos: o primeiro de contato e adaptação com as ferramentas digitais que utilizamos, bem como um bate-papo com um especialista para subsidiar os alunos acerca do tema. O segundo momento, o da proposta de aplicação das atividades para desenvolver as habilidades leitora e escritora de textos multimodais/multissemióticos. Apresentaremos, também, o desenvolvimento da proposta pedagógica elaborada para o projeto de letramento, com todo o detalhamento das atividades envolvendo a leitura e a escrita de textos multimodais/multissemióticos.

Na última seção, apresenta-se as considerações finais com os resultados desta pesquisa.

## 2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A DISCUSSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No Brasil, a educação e o processo de alfabetização passaram por vários momentos de mudanças, alinhados ao modelo de sociedade e ajustados à formação do sujeito, tanto no que diz respeito ao conceitual quanto aos processos metodológicos. Por essa razão, faremos uma breve explanação do contexto histórico educacional do Brasil e os seus métodos de ensino, e também sobre as discussões e propostas em torno da alfabetização e do letramento.

### 2.1 A EDUCAÇÃO E OS MÉTODOS DE ENSINO NO BRASIL

Com a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em 1549, surgiram as primeiras escolas que foram conduzidas pelo Padre Manoel de Nóbrega com uma metodologia de alfabetização totalmente voltada para o ensino religioso. Ele pregava que era impossível converter ao catolicismo os povos indígenas que aqui habitavam, sem, antes, ensiná-los a ler e a escrever. Assim, segundo Ribeiro (1998), o modelo de educação proposto pelos jesuítas tinha por finalidade formar os homens, segundo os princípios escolásticos, compostos por gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, astronomia e música, pois, acreditava-se que, assim, estariam de acordo com as necessidades e aspirações da sociedade que se formava.

Nesse sentido:

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (RIBEIRO, 1998, p. 28).

Dessa forma, fica evidenciado que o processo de ensino do Brasil tem suas origens voltadas às experiências e aos conceitos dos europeus e, de acordo com Ribeiro (1998), ainda há fortes implicações desse período no contexto educacional e cultural brasileiro. Com a destituição dos jesuítas do papel de responsáveis pela educação na colônia portuguesa aqui do Brasil, em 1759, fato que pretendia tirar a responsabilidade da educação do domínio da Igreja, o Estado assumiu total responsabilidade, e em Portugal, passou a ser conduzida pelo Primeiro Ministro

Marquês de Pombal. Já no Brasil passou-se a viver um período de estagnação no processo educativo, que somente foi retomado com a chegada da família real, em 1808.

O que se percebia era que, segundo Azevedo (1976), para o novo Estado e a sociedade que se formava naquele momento, o modelo educacional, até então proposto pelos jesuítas, já não atendia às expectativas e aos interesses daquela nova demanda, pois as mudanças no modo de produção feudal para o processo de industrialização requeriam novas possibilidades educacionais, uma vez que não houve um consenso dos pensamentos pedagógicos entre governantes e representantes da igreja.

Com essa nova realidade, o ensino foi modificado, e as disciplinas antes ministradas deram lugar a uma educação que atendesse aos propósitos sociais e econômicos do país. As escolas passaram a oferecer aulas de gramática latina, de grego e de retórica ministradas por professores e não mais pelos padres. Santos (2014) destaca que a oratória, por exemplo, antes tão valorizada, foi perdendo espaço e valorização nas práticas sociais e escolares, a retórica e a poética foram se transformando em estudos estilísticos, e foram se distanciando das concepções sobre o falar bem, que deixa de ser uma exigência maior, substituído pelo escrever bem, que começa se desenhar como a maior exigência da sociedade. Isso também vai transformar a escola e os saberes a serem ensinados. Vale ressaltar que isso aconteceu em Portugal, pois no Brasil a educação só voltou a ter algumas mudanças significativas em 1808.

Para Azevedo (1976), foi de suma importância frisar que, durante esse período, ocorreu a inclusão de muitos conteúdos voltados ao ensino de língua portuguesa no que diz respeito à alfabetização e à gramática, juntamente à retórica e ao latim (até o século XIX), pois se defendia um ensino responsável pela transmissão de uma língua e de literaturas nacionais.

[...] marcando o divisor das águas entre a pedagogia jesuítica e a orientação nova dos modeladores dos estatutos pombalinos de 1772, já aparecem indícios claros da época que se deve abrir no século XIX e em que se defrontam essas duas tendências principais. Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas; em lugar da exclusividade de ensino de latim e do português, a penetração progressiva das línguas vivas e literaturas modernas

(francesa e inglesa); e, afinal, a ramificação de tendências que, se não chegam a determinar a ruptura de unidade de pensamento, abrem o campo aos primeiros choques entre as ideias antigas, corporificadas no ensino jesuítico, e a nova corrente de pensamento pedagógico, influenciada pelas ideias dos enciclopedistas franceses, vitoriosos, depois de 1789 (AZEVEDO, 1976, p. 56-57).

Assim, como afirma Azevedo (1976), o Marquês de Pombal, inspirado nos ideais iluministas, formalmente empreende uma reforma educacional com o pensamento pedagógico da escola pública e laica.

Santos (2014) afirma que a reforma pombalina trouxe a proposta de um novo modelo de ensino, incluindo mais conteúdo de língua portuguesa, ao lado estudo da língua latina:

A reforma pombalina, como ficou conhecida, tinha como modelo de ensino, além do aprender a ler e escrever em português, o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser componente curricular, ao lado da gramática latina e da retórica, que mantiveram suas posições e permaneceram na área de estudos da língua até o século XIX. Na verdade, o português servia quase sempre como apoio para a aprendizagem do latim (SANTOS, 2014, p. 10).

Porém, pela falta de estrutura e de professores capacitados, a reforma de ensino implantada pelo Marquês de Pombal não obteve sucesso aqui no Brasil.

Com a chegada da família real em 1808 foram instituídos cursos superiores para a formação da elite do país. Com isso, a educação brasileira passou a ter um novo foco, que era a educação dos homens brancos para formar a elite dirigentes do país.

Depois, com a Proclamação da Independência do Brasil em 1822, apesar do país começar a traçar um novo caminho, os ideais continuavam muito presos ao período colonial, posto que a prioridade continuou sendo o Ensino Superior, e a criação de escolas de Ensino Primário e Secundário não aconteceu de forma relevante. Poucas foram as iniciativas do governo nessa direção, situação que manteve a educação elitista e voltada para o ensino tradicional.

Em 1824, a primeira Constituição Brasileira foi outorgada e já constava, em seu Art. 179, que a instrução primária seria gratuita para todos os cidadãos. Porém, já se sabia que se destinava apenas aos cidadãos livres, excluindo, assim, os escravos, pois esses ainda não eram detentores da sua liberdade. Também foram excluídos as mulheres, os pobres, os índios, os deficientes e outros grupos que não constituíam o conceito de “todos” daquela época.

Contudo, o direito a essa instrução primária gratuita não se concretizou, uma vez que ainda havia a falta da mão de obra docente e o objetivo da lei não era atender todos os habitantes nas terras brasileiras. A partir daí, passou-se por um período em que se utilizava o Método Lancaster, que se baseava no ensino mútuo, e que consistia no treinamento de um aluno que repassaria o seu aprendizado aos demais alunos, fazendo o papel de tutor no processo de acompanhamento da aprendizagem, podendo, futuramente, tornar-se professor. É importante destacar que poucos tinham acesso a esse tipo de educação.

De acordo com Machado (2002), o acesso à educação ainda era algo muito restrito e as escolas apresentavam programas de ensino diferenciados de acordo com o gênero. Para os meninos, eram aplicadas aulas diferenciadas de geometria e, para as meninas, ensino de como lidar com os afazeres domésticos. Nesse período, o governo tinha o compromisso de subsidiar a instrução primária somente no município da Corte, no Rio de Janeiro e o ensino superior para todo o Império.

Apesar de algumas reformas que foram ocorrendo durante o período Imperial<sup>3</sup>, o Ensino Primário continuava em um processo restritamente voltado às aulas de leitura, de escrita e de cálculo. Dessa forma, evidenciou-se que o processo escolar permanecia aristocrático, voltado apenas para as necessidades de um modelo escravista, atendendo apenas a aristocracia rural e a camada intermediária da sociedade brasileira. As contribuições para a melhoria da educação primária não eram de interesse para as elites brasileiras, pois não se via, economicamente, a necessidade em educar a população, pois o modo de produção e a forma como a sociedade se organizava (em classes) não exigiam uma formação escolar para ocupar os melhores cargos e nem para integrar a elite.

Evidenciou-se, portanto, que a República herdou do Período Colonial e Imperial um ensino Primário bastante precário, uma escola Secundária somente para o acesso dos filhos das classes de maior prestígio social e um Ensino Superior elitizado e distorcido nos seus objetivos.

Em 1889, com a Proclamação da República, a educação ganhou novos marcos orientadores, influenciada pela filosofia positivista de Augusto Comte (1798-1857), dando início a um cenário educacional voltado às discussões sociais de liberdade, de laicidade e de gratuidade da escola primária.

---

<sup>3</sup> Apesar da criação da Primeira Constituição Brasileira (1824) e da Reforma Leôncio de Carvalho (1879), o ensino continuou elitista e sexista.

Algumas mudanças, e diríamos as principais, vieram com a Reforma de Benjamin Constant (Decreto 981/1890), que definia como princípios norteadores da educação: a liberdade, a gratuidade e a laicidade. Porém, uma educação não obrigatória, ficando, o ensino Primário, sob a responsabilidade dos estados e municípios. Essa reforma tinha como objetivos transformar o ensino para preparar os alunos para os cursos superiores e substituir o predomínio literário pela implantação de disciplinas científicas.

O Decreto 981/1890, da Reforma de Benjamin Constant, foi um marco na educação, pois, a partir dele, a idade/série dos alunos passou a ser considerada na legislação e a escola passou a se organizar em ensino primário de primeiro grau (com a faixa etária de 7 a 13 anos) e segundo grau (com a faixa etária de 13 a 15 anos). O objetivo dessa mudança era de elevar o índice de alunos egressos nos cursos superiores e diminuir o índice de analfabetos no Brasil, uma vez que se percebia a importante ligação entre a educação e o desenvolvimento econômico e social do país.

Vale ressaltar que, no período que perdurou a primeira república (1889-1930), não ocorreram grandes transformações no processo educacional. O objetivo da educação continuou sendo contribuir com a formação de novos comportamentos, que atendessem à demanda das mudanças da nova sociedade, objetivando ideais conservadores, autoritários e, ao mesmo tempo, inovadores.

No transcorrer do período republicano, inúmeras reformas foram organizadas com o objetivo de aprimorar o funcionamento e a estrutura dos ensinos primário e secundário. É relevante pontuar que o positivismo defendido por Comte influenciou de forma expressiva esse momento no Brasil, pois a educação passou a ser assumida como uma atividade social, apesar de bastante conservadora e reacionária. Entre a metodologia de ensino proposta na época, destacou-se o método intuitivo, considerado por Barbosa (1947), como sendo o mais apropriado para o contexto educacional.

Nesse sentido, Barbosa (1947) salienta o estudo do método intuitivo em detrimento de outros métodos:

Esses métodos empéctivos e funestíssimos incorrem hoje na mais geral condenação: e a experiência dos países modelos indigita as lições de coisas, o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas ao absurdo formalismo da escola antiga (BARBOSA, 1947, p. 9).

Diante de tantas mudanças que ocorreram no cenário educacional brasileiro, o que se buscava, de fato, era que os currículos educacionais contribuíssem mais para a formação de novos cidadãos, valorizando a experiência do aluno e visando a sua permanência na escola.

Na segunda república, estabelecida nos anos de 1930, um grupo de educadores resolveu lançar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova com o lema “Ao povo e ao governo”. Esse movimento fulgurou como um marco na história da educação brasileira, pois buscava a construção de uma escola nova, que deveria atender as ansiedades da sociedade e formar o homem para viver as mudanças que se operavam no mercado de trabalho, com o princípio do êxodo rural e do processo de industrialização do Brasil.

Para Saviani (2004) o manifesto apresenta-se como:

Um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou na ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando na Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (SAVIANI, 2004, p. 34).

Esse Manifesto tinha a visão de uma educação moderna, que visava a formação e a valorização de um homem moderno, atendendo a um modelo norte americano, com uma personalidade individual e livre, atribuindo à escola uma posição de neutralidade frente às diferenças sociais e econômicas.

Depois de 1934, com a nova Constituição, a educação passou a ser direito de todos os cidadãos, contudo, na condição de ter a responsabilidade dividida entre a família e os Poderes Públicos. Essa nova Constituição promoveu avanços bastante significativos no que diz respeito à melhoria na qualidade dos serviços prestados na atividade educacional pelo Estado, já que, por sua vez, destinou recursos dos orçamentos para o financiamento e para a manutenção do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades ofertadas ao público.

No ano de 1937, ocorreu a instauração do Estado Novo (1937-1945), através de um golpe orquestrado por Getúlio Vargas. Após esse golpe, uma das principais ações de Vargas foi a de outorgar uma nova constituição. Com a instituição do Estado

Novo, a ação do Ministério da Educação e Saúde Pública tornou-se um organismo central da educação, marcado pelo forte controle e fiscalização do ensino.

Essa nova Constituição marcou um retrocesso na educação brasileira, por fortalecer a dualidade entre a escola de ricos e a escola de pobres, na qual se justificavam as mudanças estruturais que ocorriam na sociedade com a instalação de um novo modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, sendo necessária a especialização da mão de obra para as funções das quais precisava o mercado de trabalho.

Com base nisso, a educação se dividia em atender as camadas médias, preparando-os para a administração, e os alunos das classes populares para a mão de obra especializada voltada ao mercado de trabalho.

O período intitulado Estado Novo pregava grandes discussões sobre os novos métodos de ensino que foram utilizados naquele mesmo período. Com essa reflexão, de um lado, estavam os defensores da Escola Tradicional que se fazia presente de modo hegemônico, enfatizando a exposição de conteúdos pelo professor que era figura central e utilizava como estratégias de ensino a memorização e a repetição; do outro, os escolanovistas, que primavam pela centralidade no aluno e na sua iniciativa no processo aprendizagem.

Na escola tradicional, os conteúdos eram apresentados sem ser levada em consideração a vivência de mundo dos alunos, e eles deviam se empenhar para aprender/reproduzir os conteúdos que lhes eram repassados, pois o que devia prevalecer era a transmissão do conhecimento. O conteúdo era exposto de forma hierarquizada através de normas rígidas de disciplina. De acordo com Saviani (2004), o método tradicional caracteriza-se como intelectualista e enciclopédico, porque trabalha o conteúdo de forma isolada, desvinculado das experiências dos alunos e das diferentes realidades sociais.

Paralelamente a esse fato, surge uma nova corrente, a Escola Nova, com uma proposta de inovação para contrapor o método tradicional de ensino, trazendo como diferencial o aluno como o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Essa corrente defendia a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento.

No ano de 1946, o Governo do General Eurico Gaspar Dutra, promulgou a nova Constituição que resgatou princípios de 1934, retomando o estabelecimento da educação primária obrigatória e gratuita para todos os cidadãos e a competência da União de elaborar diretrizes e bases da educação.



Com isso, em 1961, conclui-se a Lei nº 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando legalmente o Sistema Nacional de Ensino no Brasil, apoiados no trabalho de dois grupos com orientações filosóficas totalmente diferentes: Os estadistas (esquerdistas) que defendiam que era dever do estado educar, visto que o objetivo da educação é preparar o indivíduo para o bem social. Do outro lado, encontravam-se os liberais (centro/direita) que defendiam os direitos naturais, não eximindo o Estado de garanti-los ou negá-los e, sim, de respeitá-los.

A partir do golpe de 1964, a sociedade brasileira foi marcada por diversas restrições, entre elas a anulação dos direitos sociais coletivos e individuais. Nesse contexto, implantou-se uma educação tecnicista respaldada nos preceitos do racionalismo, com foco na neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, com o objetivo somente de atender as necessidades oriundas da crescente industrialização, fruto da influência do capital estrangeiro. Esse modelo educacional desenvolveu como característica um sistema educacional autoritário e domesticador (RIBEIRO, 1998).

Uma das principais medidas adotadas no período da ditadura militar foi a instituição da Lei 5692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, mas não contou com a participação popular, neutralizando, dessa forma, grandes e relevantes discussões para a educação.

As principais inovações da Lei 5692/71 consistiam na obrigatoriedade do Primeiro Grau (duração de 8 anos) com gratuidade e voltado para a educação geral, eliminando a barreira do exame de admissão ao ginásio; a criação do Segundo Grau profissionalizante com fito na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; e o Ensino Supletivo para atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar ou concluir o ensino na idade certa. Nesse período, a disciplina de Português passou a se chamar Comunicação e Expressão (somente no primeiro grau).

No final do período militar surgiram sinais da insatisfação da população, além da organização e do aumento significativo das oposições ao regime, iniciando, assim, o processo de redemocratização. Diante disso, a sociedade civil, como os estudantes, mostrava-se contra a repressão.

No final da década de 1970 vieram as crises econômicas. Esse fato aumentou as pressões populares para que fosse garantido a todos o acesso à escolarização pública e os movimentos buscaram a redemocratização no país. Nesse período, o

surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) ganhou força, pois era um modelo assistencialista de alfabetização de jovens e adultos que tinha por objetivo, em um período de dez anos, extinguir o analfabetismo do Brasil.

Era oferecida, através do Mobral, a alfabetização de jovens e adultos, com o intuito de “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (MENEZES, 2001). Os alunos aprendiam através das palavras acompanhadas de imagens, a leitura era descontextualizada e fragmentada, trabalhavam com frases e textos. O ensino da matemática se dava através de cálculos. No entanto, o autor ressalta que, devido a essa metodologia, muitos alunos mal conseguiam desenhar o próprio nome, pois o tipo de alfabetização empreendida no Mobral era mecanicista e primava pelo processo de ensino sintético, o qual, no máximo, contribuía para formar analfabetos funcionais<sup>4</sup>.

Do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980, segundo Saviani (2004), foi uma das mais relevantes da história do país, pois ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira em 1988, encerrando um período de regime autoritário e ditatorial iniciado em 1964. Isso possibilitou o surgimento de novas organizações que contribuiriam de forma significativa para as mudanças no cenário político e social de nosso país.

Com essas mudanças, as pesquisas em educação tiveram um notável crescimento e, junto, a preocupação de se garantir o ensino totalmente voltado para uma sociedade democrática, com qualidade e novas metodologias. O Conselho Federal de Educação substituiu, na década de 1980, a nomenclatura Comunicação e Expressão por Português.

Santos (2014) também destaca que a década de 1980 foi o momento mais produtivo da educação:

Em se tratando da década de 1980, trata-se de um período recente, e as mudanças propostas nesse período ainda estão em curso. Por isso, esses últimos 40 anos da história do ensino da língua portuguesa ainda nos oferecem material para, numa perspectiva histórica, analisá-los e avaliá-los. Muitas são as pesquisas que ainda virão. O que se evidencia, portanto, é que a década de 1980 configura-se como um momento fecundo para o campo da educação, do ensino da língua portuguesa e para a disciplina escolar português. Muitas são as mudanças no campo político e muitas são teorias

---

<sup>4</sup> Designação para aquele que, apesar de conseguir decodificar minimamente letras, não consegue compreender e interpretar frases e pequenos textos.

linguísticas que se achegam, apresentando novas concepções de língua/linguagem, ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, diferentes projetos de sociedade (SANTOS, 2014, p. 17).

Após a promulgação da Constituição Cidadã, os anos de 1990 foram decisivos para definição dos rumos da educação brasileira. O Brasil assumiu compromissos internacionais visando proporcionar uma educação pública de qualidade e atendendo o previsto na Constituição de 1988, na qual garantia a educação como direito social fundamental e de dever do Estado e da família. Além disso, estabelecia como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A necessidade em atender as exigências e compromissos internacionais resultou na publicação, posteriormente, de diversos documentos visando um desenvolvimento melhor da educação através de maior regulação, o que possibilitaria maior controle dos resultados. O primeiro e mais importante desses documentos consistiu na criação da Lei 9394/96, entre outros.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, porém, apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

Com base no princípio do direito universal à educação para todos, essa nova lei trouxe inúmeras mudanças em relação às leis anteriores, como, por exemplo, a inclusão da Educação Infantil (creches e pré-escolas) como sendo a primeira etapa da Educação Básica.

No ano de 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que “foram elaborados para difusão dos princípios da reforma curricular e orientação dos professores na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 1998). Em seguida, “a Resolução 2/1998 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1998), visando ampliar os anos de escolarização obrigatória. No dia 06 de fevereiro de 2006, foi instituída a Lei 11.274, com alteração nos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996, que passava o Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Vale ressaltar que as leis, a LDB/1996, DCNGEB/2010 e DCNEF/2010, e a BNCC (2019), norteiam o ensino brasileiro. De acordo com esses documentos, a educação escolar deve se encarregar de diminuir as desigualdades sociais produzidas ao longo da nossa história, assegurar o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Também está direcionada à escola a responsabilidade de reduzir a evasão, a retenção e a distorção série-idade.

Nesse sentido, políticas públicas foram implementadas com o foco de melhorar a qualidade da educação brasileira ofertada, dentre elas, a criação de alguns programas educacionais, como um dos programas mais recentes do MEC, que teve início em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa esteve voltado para os três anos iniciais do Ensino Fundamental (ciclo da alfabetização), com foco de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações de leitura, escrita e matemática.

Essa iniciativa e muitas outras também recentes propuseram-se em pensar a alfabetização não mais a partir de métodos mecanicistas, centrados na repetição, na memorização e na cópia, como foi desde o início do nosso processo de escolarização. Mas pensar em uma alfabetização livre de cartilhas e mais centrada nos conhecimentos dos alunos e nos usos reais da língua nos diferentes contextos.

Os métodos de alfabetização no Brasil têm um histórico centrado na concorrência entre os métodos de ensino que almejavam garantir à população a inserção no mundo da leitura e da escrita. Em volta desses métodos, e através de alguns estudos e pesquisas para se investigar essa problemática, foram produzidas algumas teorias e temáticas. O grande problema é que, aparentemente, os educadores e legisladores brasileiros sempre buscaram um único método que pudesse alfabetizar todas as crianças a um só tempo.

Muitos foram os debates e as reflexões produzidas acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos no tocante à aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, os que estavam inseridos na escola pública. Esses debates e reflexões se iniciaram no final do Séc. XIX, na tentativa de explicar e de resolver o que, até os dias atuais, ainda são entraves em nosso sistema educacional.

Após a Proclamação da República, as práticas de leitura e de escrita alavancaram forças, porque, como já mencionamos, o processo anterior a esse período ofertava uma educação restrita a poucos indivíduos e em ambientes privados do lar ou nas escolas do império em suas aulas régias<sup>5</sup>. Havia poucas escolas e as

---

<sup>5</sup> De acordo com Cardoso (2004), as aulas régias eram aulas avulsas e não se interligavam, não pertenciam à Igreja, mas, sim, ao Estado. Mortatti (2004) explica que as aulas régias se estenderam por todo o período imperial e eram conduzidas por um mestre-escola, geralmente com pouca ou nenhuma formação específica, que acabava reunindo, em sua própria casa e em um mesmo ambiente, muitos alunos.

que existiam eram salas adaptadas, as quais acolhiam todas as séries juntas e com um único professor, ou seja, salas multisseriadas.

Para iniciação do ensino da leitura eram utilizadas as chamadas “Cartas de ABC” e, depois que aprendiam, copiavam e liam alguns tipos de documentos manuscritos.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se nesta época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabética), partindo do nome das letras: fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas (MORTATTI, 2006, p. 5).

Essa forma de ensinar foi denominada como método sintético de alfabetização, porque consistia em atividades que partiam das partes menores que constituem as palavras para as maiores unidades da língua. Carvalho (2005) destaca que métodos como a soletração, a silabação e os métodos fônicos, ou seja, consideravam que o ensino das primeiras letras partiria das menores unidades, da letra, da inter-relação grafema/fonema ou da sílaba até se chegar à palavra.

Na visão de Mortatti (2006, p. 5), “As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX, à luz dos professores fluminenses e paulistas, a partir de suas experiências didáticas, baseavam-se nos métodos de marcha sintética”. Essas cartilhas fizeram parte do cenário alfabetizador de várias províncias e estados do país por muitas décadas.

No início do período republicano instituiu-se o método analítico, que, ao contrário do método sintético, orientava o ensino da leitura devendo ser iniciado pelo “todo” para depois se analisar as partes que constituíam as palavras. Nesse período, o método analítico era o revolucionário que estava em primeiro lugar no ensino da leitura.

O método analítico priorizava a análise e compreensão como um todo. Mas vale ressaltar que muitos métodos analíticos também eram mecanicistas, por utilizarem como base pseudotextos. Seu ensino tinha como unidade a análise da palavra, da frase ou do texto, tendo como estratégia, primeiramente, a compreensão global para depois passar para a análise das unidades menores.

Com a chamada “autonomia didática”, na década de 1920, proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e de emergentes urgências políticas e sociais, foram tomando força as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico

e começaram a buscar solução para os problemas do ensino e da aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A partir da segunda metade da década de 1920, passou-se a utilizar os métodos mistos ou ecléticos, chamados de analítico-sintético que perpetuaram até, aproximadamente, o final da década de 1970. É importante lembrar que, no final da década de 1920, o termo alfabetização passou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita.

O método analítico-sintético consistia no trabalho de alfabetização através da decomposição das palavras em sílabas e em letras, caracterizando-se por explorar, de forma simultânea, o todo significativo e as suas partes. Dentro desse método, o professor poderia partir da palavra, passando para a frase, formando um texto, retirando novamente a palavra para decompô-la em sílabas; da frase, retirando a palavra para chegar à sílaba; do texto, retirando a palavra-chave para depois destacar a sílaba.

No início da década de 1980, diante dos altos índices de fracasso escolar na alfabetização, introduziu-se, no Brasil, o pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, através das reflexões sobre a psicogênese da língua escrita. A pesquisa tirou a alfabetização do âmbito exclusivo da pedagogia e também a levou para a psicologia.

O estudo de Ferreiro e Teberosky mostrou o quanto as crianças aprendem e o quanto já conhecem sobre a sua língua, não sendo, portanto, sujeitos vazios que chegam ao banco escolar apenas para receberem conhecimentos prontos e acabados. Assim, o construtivismo não se constituiu como um método, mas, sim, em uma teoria que propõe uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo, com etapas sucessivas e que envolvem hipóteses.

Essas pesquisadoras conseguiram mostrar que a aquisição das habilidades de leitura e de escrita, por parte das crianças, não dependia exclusivamente dos métodos utilizados, mas, sim, da relação que tinham desde pequenas com a vivência dos usos da cultura escrita, como a televisão, o rádio, o marketing, as embalagens, as cartas, os bilhetes, os jogos, os recursos tecnológicos da informática, que estavam ali, no cotidiano, proporcionando novos aprendizados para quem iniciava a escolarização.

Com o construtivismo passou-se a valorizar a forma com que a criança desenvolvia a aprendizagem em relação à escrita, essa entendida como um sistema de representação.

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

As pesquisas Ferreiro e Teberosky trouxeram grandes contribuições para mostrar que a criança não começava a sua aprendizagem apenas com o ensino formal, ou seja, quando chegavam à escola, mas, ao contrário, que o contato com a linguagem escrita iniciava ainda no âmbito social. As autoras acreditavam que a aprendizagem superaria a interação mecânica, a criança elaborava hipóteses para compreender a escrita, e isso acontecia através da experimentação do ler e do escrever.

Percebemos que, hoje, não basta o aluno saber apenas codificar e decodificar, pois há a necessidade de que ele saiba se comunicar plenamente, por meio da escrita, utilizando os diversos tipos de discurso. É nessa discussão que se insere um outro conceito, ao lado do conceito de alfabetização e das discussões promovidas pelo construtivismo: letramento. Partindo desse ponto, a próxima subseção trará uma discussão sobre a alfabetização e o letramento.

## 2.2 DISCUSSÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Pelo contexto histórico da educação no Brasil, é notório que, desde sua origem, a educação não era prioridade e tampouco uma preocupação das autoridades, já que o foco sempre foi a preparação da mão de obra para o crescimento econômico do país e não a formação intelectual das classes populares.

Romanelli (2008) já questionava as relações entre um sistema educacional que se expandiu pela imposição de uma demanda social, e um modelo de desenvolvimento econômico que foi impulsionado, também, por uma demanda social. Nesse momento, a autora já refletia sobre quais as consequências que o sistema educacional sofreria em razão do progresso tecnológico.

Nossa evolução cultural não nos permite afirmar que a ausência de tradição de pesquisas em nossas escolas superiores tem suas origens no modelo econômico em questão. Todavia, ela nos demonstra que a escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia. Pelo menos enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais. As relações entre o modelo econômico e o educativo, nessa fase, não podiam ser medidas em termos de defasagem, porque, então, a educação escolar carecia de função importante a desempenhar junto à economia (ROMANELLI, 2008, p. 55).

A condição de existir um grande número de pessoas que não sabem ler e escrever, em nosso país, vem desde o período colonial (MORTATTI, 2004). Apenas no final do período Imperial, com a proibição do voto de pessoas na condição de analfabeto, foi que essa situação ficou mais evidente.

Para Soares (2020), a declaração inesperada e surpreendente da vinculação entre a alfabetização e cidadania faz parte do senso comum. Ela endossa essa declaração à exclusão da cidadania afirmando que:

Declaração inesperada e surpreendente porque a vinculação entre alfabetização e cidadania faz parte do senso comum: a concepção corrente é que só quem sabe ler e escrever é capaz de agir politicamente, de participar, de ser livre, responsável, consciente – de ser homem histórico e político: de ser cidadão. Na verdade, porém, essa concepção oculta os reais determinantes não só da exclusão da cidadania, mas também da construção da cidadania (SOARES, 2020, p. 170).

Para a autora a ênfase excessiva posta na alfabetização como fator determinante do exercício da cidadania, no analfabetismo e no precário acesso à leitura e à escrita oculta as causas mais profundas dessa exclusão. Embora saibamos que a alfabetização também contribui nesse processo de exercício da cidadania,

Através dos censos populacionais, busca-se conhecer a real situação do quantitativo de pessoas que sabem ler e escrever, o que resulta nos dados sobre o analfabetismo em nosso país. Para chegar a esse quantitativo, existem critérios para que o indivíduo seja considerado alfabetizado ou analfabeto.

Para entendermos melhor essa classificação, Mortatti (2004), com base nos dados do IBGE (2000), explica que:

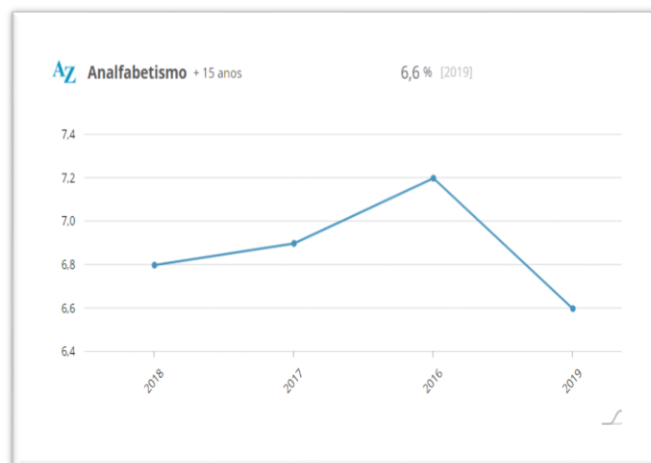
De um modo geral, nos censos populacionais realizados até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas a respeito de sua capacidade



de ler e escrever (o nome próprio); a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; aquela que soubesse apenas assinar seu nome não era, portanto, considerada alfabetizada. No censo de 2000, considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas (MORTATTI, 2004, p. 18-19).

Uma situação que nos traz preocupação, enquanto educadores, é o índice de analfabetismo em nosso país. No último censo, que foi realizado em 2010, a taxa nacional de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade era de 9,6%. Em 2019, esse índice baixou para 6,6%, um total de 3,0% em relação ao ano de 2010, porém, se levarmos em consideração que a população brasileira estimada no último censo (2010) era de aproximadamente de 190 milhões de pessoas e esse número subiu em 2020 para aproximadamente 211 milhões, o número absoluto aproximado de analfabetos em nosso país chega a 13 milhões de brasileiros.

Gráfico 1- Taxa de analfabetismo no Brasil  
15 anos ou mais de idade (unidade: %)



Fonte: Dados do IBGE (ano?)

Observamos, no gráfico acima, que, de acordo com dados fornecidos pelo IBGE, entre os anos de 2016 a 2019, o índice de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais de idade chegou ao ápice de 7,2% em 2016 e baixou para 6,6% em 2019. Apesar da diminuição dos índices nos últimos anos, ainda temos um número considerável e preocupante de analfabetos em nosso país.

Na capital acreana, o índice de analfabetismo também é preocupante. De acordo com o censo de 2010, a população do estado do Acre era de 894.470 pessoas,

desse total, 336.038 pessoas habitam a capital, na cidade de Rio Branco. O censo de 2010 mostrou que 21.493 pessoas ainda se encontram na condição de analfabetos, ou seja, aproximadamente 6,3% da população da capital Rio Branco não sabe ler e escrever. O censo que deveria ter acontecido em 2020 e, portanto, trazer para essa pesquisa dados mais atuais, não foi possível de ser realizado por conta da pandemia da covid-19.

Mortatti (2004) explica que a palavra “analfabeto” vem sendo predominantemente utilizada para designar sujeitos que não sabem ler e escrever porque não tiveram instrução primária e que para indicar critérios de avaliação censitária, surgiu a palavra “analfabeto funcional” para designar aqueles com menos de quatro anos de escolaridade.

Ainda que não seja pré-requisito básico ser alfabetizado para que o cidadão domine determinadas práticas sociais letradas, ainda assim, a condição de ser analfabeto implica dificuldade de estabelecer vivências de algumas situações sociais. Manter um quadro de analfabetismo significa perpetuar a situação de exclusão social de um grupo muito grande das classes populares.

É preciso compreender o analfabetismo em nosso país não como uma mazela ou uma doença de que sofre um sujeito, tampouco como somente um problema meramente escolar e pedagógico. É preciso entendê-lo enquanto um problema social, resultado de uma sociedade desigual, excludente, que não consegue garantir os direitos de todo e qualquer cidadão.

É preciso ensinar a ler e a escrever, de fato. Precisamos de políticas públicas de alfabetização que rompam, também, com a situação que usaram para maquiagem os índices de analfabetismo, criando a condição de analfabetos funcionais. Para Mortatti (2004), alguns estudiosos defendem a adoção do termo “analfabeto funcional”, que inclui pessoas com menos de quatro séries de estudos, que passou a ser utilizado cada vez mais em outros países.

De acordo com a autora,

Desde os primeiros censos populacionais, também se buscava conhecer o número de pessoas que sabiam (ou não) ler e escrever, resultando em dados sobre o analfabetismo da população. [...]. De um modo geral, nos censos populacionais realizados até 1940, esse critério se baseava na declaração das pessoas a respeito de sua capacidade de ler e escrever (o próprio nome); a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetização: pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse; aquela que soubesse apenas assinar seu

nome não era, portanto, considerada alfabetizada (MORTATTI, 2004, p. 18-19).

Soares (2005) confirma que o cidadão não alfabetizado fica privado de exercer com plenitude os seus direitos em uma sociedade como a nossa:

[...] o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo (SOARES, 2005, p. 20).

Para Soares (2005), a mudança na maneira de considerar a nomenclatura de acesso ao ato de saber ler e escrever e da aquisição dos meios tecnológicos para as práticas sociais de leitura e escrita resultou no surgimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização aqui no Brasil.

O termo “letramento”, conforme Soares (2005, p. 32), foi utilizada pela primeira vez, aqui no Brasil, por Mary Kato, em 1986 no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

No entanto, a palavra “letramento”, ao que parece, não foi mais utilizada e ressurgiu em 1988, dois anos após a referência de Kato, no livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, de Leda Verdiani Tfouni, que lançou o vocábulo no mundo da educação (SOARES, 2005), e, a partir daí, passou a ter certa notoriedade.

Outros pesquisadores das áreas da Educação e Linguística também deram visibilidade ao seu sentido (MORTATTI, 2004). O termo letramento passou a ser usado na ânsia de ampliar o campo de significação no âmbito educacional, no que se refere aos estudos sobre alfabetização.

Soares (2005) traz a etimologia da palavra letramento. É a tradução para o português do vocábulo da língua inglesa *literacy*, que vem do latim *littera* (letra) mais *-cy* (sufixo que indica qualidade, condição ou estado). De acordo com Soares (2005) os dicionários de língua inglesa trazem o seguinte significado – *Literacy: the condition of being literate* (a condição de ser letrado). Nessa definição dá-se ao vocábulo “letrado” um sentido diferente ao da língua portuguesa.

Vale ressaltar que são raros os dicionários da língua portuguesa que trazem o significado da palavra letramento. O próprio Google (um dos meios digitais mais

utilizado) traz a seguinte definição: 1. Representação da linguagem falada por meio de sinais; escrita. 2. Incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever. Esta última definição se aproxima ao conceito que acreditamos.

Por ser um termo que alguns ainda confundem com alfabetização, traremos algumas definições de pesquisadores da área, que percorreram um longo caminho de estudos e pesquisas até chegarem a um conceito.

Letramento e alfabetização são nomenclaturas que podem ser confundidas e, até mesmo, serem usadas como palavras sinônimas, todavia, elas têm conceitos que as diferenciam uma da outra, embora sejam interdependentes. Vale destacar que não há um consenso entre os pesquisadores em relação a esses conceitos. Há, inclusive, quem defenda que o termo letramento não é necessário no meio educacional.

Diferente do que muitos pensam, letramento não tem o mesmo significado de alfabetizar, embora, esta última não seja pré-requisito para o letramento, já que o letramento ocorre muito antes da criança ingressar no ambiente escolar, quando essa está inserida numa sociedade grafocêntrica e em contato com pessoas com hábito de ler e escrever.

Mortatti (2004) afirma que:

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedades letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos estando relacionado também com a escolarização e a educação e abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não escolares (MORTATTI, 2004, p. 11).

Por algum tempo, confundia-se alfabetização com letramento, pois é inevitável não associar as duas palavras, mas, aos poucos e, de acordo com a realidade social, foi-se percebendo que não seria suficiente uma aprendizagem inicial da escrita e da leitura, mas, sim, saber fazer uso do ler e do escrever nas diversas situações do dia a dia.

Se pensarmos nos dois conceitos como complementares, compreenderemos que a alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita, a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso não significa que esse processo se resuma meramente à aprendizagem de um sistema, mas implica ser capaz de compreender e produzir sentido. O letramento, por sua vez, envolve o conjunto de práticas sociais realizadas por meio de atividades de leitura e escrita, dentro e fora da escola, sendo que os dois,

alfabetização e letramento, podem ocorrer simultaneamente, já que a alfabetização é uma das práticas de letramento.

Para Soares (2020), dissociar o processo de alfabetização da aquisição das práticas letradas seria um equívoco:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque [...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2020, p. 44).

É imprescindível que o processo de alfabetização seja desenvolvido considerando o contexto em que as práticas de letramento acontecem, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de habilidades da escrita e da leitura de forma interacional e situada. Com essa perspectiva, há uma preocupação em proporcionar meios para que os alunos percebam a leitura, a escrita e o conhecimento sobre a língua como práticas sociais necessárias para uma convivência em sociedade de maneira mais efetiva, um exercício da cidadania.

Para tal afirmação, Soares aponta que:

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2005, p. 72).

A partir da citação de Soares, compreende-se que é nesse contexto social, primeiramente no meio familiar, que é quando a criança é ensinada a falar as primeiras palavras, que começa a ter contato com a leitura e a escrita através de livros, desenhos, embalagens, propagandas, entre outros (em diferentes proporções), que já está relacionada ao seu meio, que ocorrem os primeiros passos ao processo de alfabetização e letramento.

Vale destacar, também, a importância do ambiente alfabetizador. O momento da aprendizagem é um processo que vai ocorrendo à medida que, também, vai

ocorrendo uma interação do aluno com as provocações proporcionadas pelo ambiente alfabetizador<sup>6</sup>.

Sendo assim, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que não se pode comparar o processo de leitura (o saber ler) com a decifração das palavras e, muito menos, o processo de escrita com uma mera reprodução da escrita (cópia de um modelo). Nesse processo se faz necessário respeitar o pensamento do aprendiz, conduzindo-o a descobrir as hipóteses<sup>7</sup> nas quais se encontra

Com a chegada dessa criança ao ambiente escolar, já possuindo determinadas experiências em práticas letradas, em maior ou menor grau, o contato com o universo da leitura e da escrita se expande, fazendo com que o domínio das práticas letradas também aumente, pois, através do processo educacional formal, ou seja, na instituição escolar, a criança terá a oportunidade de ampliar os conhecimentos adquiridos e construir novos.

O papel da escola é ampliar essas experiências, partindo do que cada aluno sabe, ainda que uns tenham mais e outros menos experiências com o mundo da escrita. A prática de leitura e escrita não pode, sob nenhuma hipótese, ser excluída pelos professores alfabetizadores. Para além do ato de ensinar a ler e a escrever, manter o aluno em contato diário com os livros, as contações de histórias e as produções de textos aumentam as possibilidades de aprendizagem e essas situações não podem se perder no ambiente escolar.

Garcia (2001), no tocante ao ambiente alfabetizador, afirma:

No processo de alfabetização das crianças, é mais importante o clima que se cria em sala de aula para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto é o que denominamos ambiente alfabetizador. A leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Brincando com a palavra, a criança incorpora-a a sua realidade e utiliza-se dela para expressar-se e comunicar-se (GARCIA, 2001, p. 63).

Ao longo do processo educacional, alguns pesquisadores perceberam que as pessoas que não eram alfabetizadas eram consideradas desprovidas de saberes sobre a sua língua, por não a dominarem sua modalidade escrita, de modo que eram consideradas “iletradas”. Magda Soares nos mostrava, através dos seus estudos e

---

<sup>6</sup> Ambiente capaz de estimular e desafiar o aprendiz em seu processo de aprendizagem (CEALE, 2014).

<sup>7</sup> De acordo com Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

pesquisas, que a pessoa não alfabetizada já é, de certa forma, letrada. Assim, não existe o iletrado.

Por conta disso, houve um equívoco nos conceitos de alfabetismo, analfabetismo e letramento. Soares é quem tenta, inicialmente, reestabelecer um diferencial entre o significado dos vocábulos alfabetismo e analfabetismo para que fique clara a distinção entre eles e a palavra letramento.

Para Soares (2005), não é difícil explicar o que é alfabetismo e letramento:

[...] alfabetismo, “estado ou qualidade de alfabetizado”, enquanto seu contrário, analfabetismo, “estado ou condição de analfabeto”, [...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de alfabetismo, ou letramento (SOARES, 2005, p. 19).

Assim, uma das primeiras definições de letramento veio de Soares, “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2005, p. 18). Tal conceito é, posteriormente, ampliado, por Kleiman e outros autores.

Kleiman compreende o termo, numa perspectiva menos individual e mais social, bem como mais crítica:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segunda a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19).

O termo letramento, de acordo com Soares (2005) e Mortatti (2004), foi utilizado pela primeira vez aqui no Brasil, como já mencionado, por Mary Kato em sua obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, que teve por objetivo destacar quais seriam os aspectos de ordem psicolinguística que estariam envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças.

Para Kato (1986, p. 7), “O termo letramento está relacionado à formação de cidadãos ‘funcionalmente letrados’, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua

necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão”.

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Acreditamos, aqui, que Kato reduz a função da escola ao restringi-la ao papel de tão somente desenvolver nos alunos o domínio da língua escrita e falada. Pensamos e acreditamos que o papel da escola vai além do tão somente ensinar a ler e a escrever, mas, sim, de saber fazer uso do ler e do escrever em suas práticas sociais, exercendo-as com protagonismo e com criticidade.

Avançando um pouco mais, Rojo (2012) destaca que o conceito de letramento é uma abertura para a compreensão dos contextos sociais e suas relações com as práticas escolares, possibilitando, assim, a investigação da relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita.

Em consonância com Rojo, Tfouni (2010) afirma que:

[...] é pertinente afirmar que as crianças não chegam à escola “sem saber nada”: ao contrário, elas possuem um saber sobre a escrita, mesmo que ainda não dominem o código escrito vigente na atual sociedade. Esse saber sobre a escrita ao qual nos referimos advém de sua (da criança) inserção em uma sociedade letrada. Portanto, mesmo que ainda não saiba ler e escrever, o educando possui saberes sobre a escrita, que é o letramento (TFOUNI, 2010, p. 150).

Tfouni (2010) destaca que, quando estava fazendo o seu doutorado, em 1980, se interessou pelo tema e, desde então, tenta dirigir questões que venham a definir e formalizar a teoria do letramento que não esteja voltada somente para a aquisição da leitura e da escrita, que era a preocupação de Kato (1986), mas com preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça através de mecanismos educacionais.

A concepção particular que Tfouni (2010) tem sobre letramento começa com o questionamento sobre os que, em geral, ficam em segundo plano – os não alfabetizados. Ela procura dirigir questões para tentar definir e formalizar uma teoria de letramento com preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça e não



somente voltada para a aquisição da leitura e escrita “[...] minhas preocupações voltaram-se para olhar o que acontece com adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas, ou seja, uma sociedade letrada” (TFOUNI, 2010, p. 9).

A autora ainda afirma que, para muitos estudiosos, ainda que sejam indissolúveis e ligadas entre si, a escrita, a alfabetização e o letramento nem sempre têm sido evidenciados como um conjunto. Para ela, alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para as práticas de linguagem, de leitura e de escrita (em geral pelo processo de escolarização), enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e como ela funciona em sociedades ágrafas<sup>8</sup>, não limitando ao individual, mas ampliando para centralizar-se no social.

“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2010, p. 22). Essa definição de alfabetização e letramento nos leva a reflexão de que não existe um conceito único de letramento e que os dois processos, alfabetização e letramento, estão realmente interligados.

A partir dos conceitos explicitados aqui, o conceito de letramento que norteará essa pesquisa é o já defendido por autoras como Kleiman, Soares e Rojo, o letramento enquanto prática social, ou seja, o uso da língua escrita (ler/escrever) não somente na escola, mas em todos os lugares e nas mais diversas situações do cotidiano.

Street (2014) já fazia abordagens críticas sobre o letramento como prática social e sobre as diversas concepções e modelos interpretativos do letramento utilizados por alguns cientistas, instituições e profissionais da educação.

Um dos seus maiores esforços consistia em avaliar o que o indivíduo sabia sobre alguns textos escritos e como os usariam em diferentes contextos históricos e culturais. Street defendia um modelo ideológico para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Esse modelo ideológico está voltado para as práticas letradas como produto da cultura, da história e dos discursos. Tal modelo apresentado por Street, no cenário brasileiro, foi apresentado por Kleiman.

---

<sup>8</sup> Sociedade ágrafa é aquela que não desenvolveu por si um sistema próprio de escritura.

Para Mortatti (2004), o letramento tem relação direta com a escrita e suas funções numa sociedade letrada e grafocêntrica, ou seja, uma sociedade organizada em torno de um sistema de escrita (textos escritos e impressos), assumindo uma importância social na vida do indivíduo, suas relações com os outros e com o mundo no qual vive.

Partindo do pressuposto teórico de que é função da escola inserir a criança no mundo da escrita de forma oficial, para que venha ampliar o uso social dela, verificaremos como podemos contribuir, partindo do conhecimento que cada aluno traz consigo, por meio do projeto de letramento como forma de organização do trabalho pedagógico.

### 3 DAS PRÁTICAS SOCIAIS AO PROJETO DE LETRAMENTO

Um dos processos fundamentais para a transformação social, sem dúvida, é a educação escolar, pois a educação escolar pode contribuir para a transformação social na medida em que permite que as camadas populares se apropriem do conhecimento produzido historicamente pelo homem, de modo que possam não apenas compreender e interpretar a realidade, mas expressar seus interesses de forma elaborada e sistematizada (MOREIRA, 2011). Hoje, em pleno século XXI, vivemos um momento que se difere dos anteriores, pela inovação que as novas tecnologias proporcionam. E o que estamos, obrigatoriamente, vivendo neste ano de 2020 é exemplar nesse aspecto.

É importante que os professores tenham em mãos ferramentas tecnológicas que propiciem maior interação em suas práticas docentes, uma vez que boa parte dos alunos chega ao espaço escolar com determinados conhecimentos, nesse aspecto que requerem atenção, por parte dos professores, de modo que esses conhecimentos sejam reconhecidos, ampliados e considerados no processo de ensino-aprendizagem. Não podemos ignorar que nossos alunos também interagem fora da escola de modos diferentes e inovadores.

Aliás, é preciso lembrar que os alunos são falantes nativos da língua e que possuem o domínio dela, enquanto língua materna. Interagem em seu meio social desde crianças e são detentores de saberes legítimos acerca da leitura, da escrita e de seu valor social, incluindo diversas formas de se relacionar com o outro.

Quando se inicia o ano letivo, a grande preocupação da escola é com o cumprimento do conteúdo programático dentro do período determinado pelo sistema escolar, para que se consiga, ao término do ano, ensinar determinados saberes aos alunos, saberes esses que são pautados em (pré)determinadas competências e habilidades, referenciadas nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa, para torná-los proficientes na leitura e na escrita. Essa preocupação se dá, também, por conta dos resultados das avaliações externas como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Prova Brasil e SEAPE<sup>9</sup> (Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar).

---

<sup>9</sup> Criado em 2009 pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, para produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que políticas públicas educacionais pudessem ser desenhadas e implementadas.

Do outro lado de todo esse cenário, tem-se uma grande quantidade de alunos desejando adquirir novos saberes e ampliar o que já sabem, já que não chegam à escola desprovidos de conhecimento. Pelo contrário, eles trazem consigo um considerado conhecimento adquirido em família, na igreja, nos contatos extrafamiliares, entre outros.

Entre o período de 1985 e 1986, aqui no Brasil, aconteceram discussões sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala. Nesse período estava em curso o Projeto Edurural, voltado apenas para escolas da zona rural situadas no nordeste brasileiro. A partir da experiência desse projeto e com a finalidade de ter um instrumento para verificação das medidas adotadas durante a execução, elaborou-se uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que frequentavam as escolas contempladas pelo projeto e compará-lo aos alunos de escolas não contempladas.

Após essa experiência, em 1988, o MEC instituiu o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Primária) que, com as devidas alterações da Constituição de 1988, sua nomenclatura mudou para SAEB.

Em 1997, foram elaboradas as Matrizes de Referência com as competências e habilidades que norteariam a elaboração de itens para o SAEB e a Prova Brasil, e os professores passaram a utilizá-las em seus planejamentos, a fim de verificar/constatar o conhecimento adquirido pelos alunos.

Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens dos testes, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas (BRASIL, 2011, p. 9-10).

O que de fato precisamos entender é que a escola não deve se preocupar tão somente com os resultados das avaliações externas, embora elas apresentem alguns indicadores importantes, o ambiente escolar precisa ser percebido como o lugar de transformação e libertação do povo, já dizia Paulo Freire que “a transformação da

educação não pode antecipar-se a transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós por sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

É nesse ambiente que o indivíduo vai chegar para ampliar os seus saberes através da aquisição de conhecimentos escolares também significativos que serão construídos, entre outras coisas, por meio dos componentes curriculares (as várias disciplinas que compõem o currículo escolar).

No caso do ensino da Língua Portuguesa, a preocupação, muitas vezes, é a aprendizagem somente de saberes no âmbito da gramática normativa, aqueles historicamente selecionados e previstos no currículo, em detrimento de uma aprendizagem mais ampla da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais, na perspectiva dos diferentes letramentos<sup>10</sup>. Como o Projeto Político Pedagógico da escola ainda está em processo de reformulação, não foi utilizado como fonte de pesquisa para verificar quais os conhecimentos destinados à turma que faz parte desta pesquisa.

No âmbito escolar, principalmente no Ensino Fundamental I e II, as inquietações, as dúvidas e a ânsia dos professores em atingir, de modo eficiente e satisfatório, a consolidação das habilidades leitoras e escritoras ainda estão muito presentes. E muitas são as cobranças direcionadas ao docente no sentido de que os alunos demonstrem, nas avaliações externas, desempenho satisfatório em relação às habilidades previstas para cada série.

Um problema nessa realidade é o fato de que tal forma de controle de aprendizagem acaba por transformar o ato de ler e de escrever em uma lista de habilidades, levando-nos a esquecer que ler e escrever também são práticas sociais. Tais práticas não podem ser traduzidas somente em listas de descritores, mas precisam ser consideradas dentro das diferentes práticas letradas, com seu devido valor interacional.

---

<sup>10</sup> Uma das metas constantes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Raimundo Gomes de Oliveira é dar ênfase ao letramento, por meio de projetos de leitura, elevando para 100% o índice de proficiência e da aprovação escolar (PPP, 2020).

Street (2014) fala nas práticas de letramento, afirmando que essas possibilitam ampliar e detalhar a análise e a interpretação das práticas sociais que envolvem a língua escrita e as concepções de escrita e leitura que predominam em diferentes grupos sociais. Isso significa que é a partir de determinadas práticas letradas, ou seja, eventos que envolvam a leitura e a escrita no contexto social, que se formam e se constituem diferentes grupos, que podem ser considerados com mais ou com menos prestígio na sociedade. Enquanto professores, precisamos dessa compreensão.

De acordo com Rojo (2004), um dos objetivos, por sinal um dos principais, da escola é oportunizar ao aluno a vivência de várias práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita no seu cotidiano. Vale ressaltar que já houve um grande avanço com relação à aplicabilidade de conteúdos meramente gramaticais, visto que as exigências sociais são outras e vão além do simples fato de dominar a gramática normativa. Os avanços nos levam a refletir sobre o quanto é importante e necessário aprender a ler e a escrever numa perspectiva mais ampla, e isso é proposto pelos projetos de letramento com uma metodologia de trabalho com o ensino da língua e os seus diversos usos e aplicabilidades contextuais.

Como mencionamos, parte dos alunos que recebemos atualmente na escola, sendo eles de diferentes classes sociais, já chegam com um conhecimento, em maior ou menor grau, voltado para as mídias e novas tecnologias (internet, celular, jogos, redes sociais, entre outros) que, de certa forma, os coloca com necessidades educacionais além daquelas que a escola vem proporcionando há anos (livro didático, quadro, slides, filmes, conteúdo dentro de “caixinhas”).

Quando falamos em “conteúdo dentro de caixinhas”, estamos falando, aqui, da resistência (algumas vezes até dificuldade) por parte de alguns professores em atender a uma necessidade ou a uma especificidade da turma - a não abertura de espaço para trabalhar conteúdos que partam da necessidade e do interesse dos alunos.

Levando em consideração que o professor é o principal mediador do conhecimento para o aluno, como membro mais experiente do grupo, ficamos, enquanto docentes, preocupados, algumas vezes resistentes, mas, na maioria das vezes, ansiosos em aprender o que fazer e como fazer para nos adequarmos a essa demanda educacional. Essa demanda educacional exige mudanças, e nós, escola e

professores, não podemos ficar nem alheios e nem à margem dessa necessidade do alunado.

É necessário que o professor enxergue o potencial de cada aluno, legitime o conhecimento cultural e social que cada um traz consigo, mesmo porque esses alunos passaram por um processo educacional informal, conhecimentos esses adquiridos em família, na igreja, com os vizinhos, entre outros meios que lhes foram ofertados antes de chegarem à escola.

É importante que os professores lancem mão do conhecimento e das habilidades que os alunos adquiriram por meio das suas práticas sociais e ao longo da sua trajetória escolar, ainda que essa seja de poucos anos escolares. Assim, o alunado se perceberá envolvido no processo, uma vez que não se sentirá alheio ao que está sendo ensinado. No momento em que o professor “desliga o automático” e sai do modo “tradicional” de ensino, que tem sido um obstáculo no ensino e aprendizado dos alunos, acontece uma abertura de novos horizontes e novas aprendizagens podem se concretizar.

Quando se fala em modo tradicional de ensino, aqui, estamos nos referindo a uma prática que se cultiva há anos, aquela que se limita somente ao quadro e ao livro didático, o professor explicando o conteúdo, passando exercícios e os alunos realizando esses para receberem um visto. Atividades que mais parecem cumprir um rito, sem levar o aluno à reflexão, sem proporcionar-lhes momentos em que mostrem o que já sabem sobre aquilo que estão estudando, para que, a partir dessa percepção, o professor possa ir além do que está proposto e fazer com que seus alunos construam novos saberes, vivam novos desafios.

Assim, defendemos uma perspectiva de ensino em que se valorizem as práticas de letramentos dos alunos. Kleiman (2005) nos diz que a:

[...] prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (KLEIMAN, 2005, p. 10).

É importante a escola ficar atenta ao fato de que o aluno precisa adquirir conhecimentos que favoreçam a sua inserção na sociedade como um sujeito crítico e atuante. Sendo assim, oportunizará que ele faça relação de suas práticas de vida com

suas práticas de aprendizado, pois, assim, o discente conseguirá relacionar suas experiências sociais com o que aprendeu e/ou está aprendendo em sala de aula.

Vale ressaltar que, de acordo com Soares (2020), as questões relacionadas ao letramento não são responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa e, sim, de todos os educadores. Se todas as áreas do conhecimento envolvem a leitura e a escrita, mas cada uma tem as suas peculiaridades, cabe aos docentes que atuam nelas, já que conhecem e dominam as suas áreas, ensinar a partir das práticas sociais dos alunos.

Com essa perspectiva, a escola conseguiria mudar a visão de instituição que está apenas preocupada em ensinar o aluno a ler e a escrever enquanto somente habilidades, e adotaria a postura de subsidiá-lo de conhecimento para o mundo, para que ele se veja capaz de resolver problemas sociais e se sinta protagonista do próprio espaço.

É preciso que fique claro que a escola não está, exclusivamente, para ensinar o aluno a escrever e a ler somente para funcionar de acordo com o que rege o sistema, mas para transformar a si mesmo e a sociedade. Como afirma Geraldi (1997), “muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico”, e se continuarmos ensinando nessa perspectiva rasa, como afirma o autor “[...] essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração, mas nunca serão sujeito das suas próprias histórias” (GERALDI, 1997, p. 16).

A Base Nacional Comum Curricular indica levemente para essa perspectiva:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2019, p. 59).

Os documentos oficiais já apontavam para um ensino situado na leitura e escrita voltado para as práticas sociais, uma vez que essas práticas sociais já sinalizavam a necessidade de fazer parte do universo escolar quando foram inseridos nos conteúdos a função, ainda que somente utilitária, de alguns gêneros textuais,



como: carta, bilhete, bula de remédio, receita culinária, manual de instrução de eletroeletrônicos, dentre outros que se julgavam circular no meio social dos alunos.

Podemos verificar em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma visão voltada para o uso da língua e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora ainda busquemos por mudanças.

Os conhecimentos linguísticos construídos por uma criança que inicia o primeiro ciclo serão tanto mais aprofundados e amplos quanto o permitirem as práticas sociais mediadas pela linguagem das quais tenha participado até então. É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece (BRASIL, 1997, p. 67).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2019, p. 59).

A instituição escolar não pode ser mais vista como um ambiente que ensine em uma perspectiva rasa de alfabetização - lugar onde o aluno tão somente aprenderá a ler, a escrever e a resolver as quatro operações matemáticas, como se fosse uma caixinha em que o professor deposita um saber pronto, mas desvinculado das práticas sociais. Um conhecimento que apenas o auxiliará em determinados momentos, mas que não o levará a uma atuação crítica nos problemas que os circundarão na sociedade.

Segundo os PCNs (1997, p. 40), é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento, a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). Isso vem a complementar a afirmação de Geraldi, que destaca:

Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma, [...] as variações linguísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo”, logo os PCN se apoiou nessa teoria

para reafirmar a compreensão de que leitura e escritas são complementares e que se modificam durante o processo de letramento (GERALDI, 1997, p. 35).

Dessa forma, são práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita.

Kleiman (1995) nos alertava quanto a isso:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Sendo, então, a escola considerada a mais importante agenciadora de letramentos, ela não deve se limitar somente ao letramento restrito ao ato de ler e de escrever de forma mecânica, mas, sim, de ousar e ir além, levando o processo de letramento aos mais variados universos que permitam ao sujeito a amplitude de sua capacidade e aquisição de práticas letradas.

Um grande desafio da educação consiste em trabalhar com a produção de gêneros que circulam socialmente, levando o aluno a compreender, conforme nos apresenta Bakhtin (2003), ao tratar dos gêneros do discurso, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional de cada gênero. O ensino, hoje, com base nessas reflexões, objetiva tornar o aluno capaz de reconhecer os diferentes gêneros, compreendê-los e empregá-los em suas produções escritas e orais. Desafio maior é não os ensinar como modelos a serem empregados, mas como diferentes discursos que circulam nos diferentes espaços sociais. Por isso, Kleiman (2005) sugere que o trabalho com a leitura e a escrita na escola se dê da prática social ao gênero textual e não o inverso, como normalmente acontece. Nesse aspecto, os projetos de letramento são pertinentes.

Considerando que o texto é a base do ensino da língua portuguesa e um viés para o letramento dos alunos nas escolas, este não deverá ser usado sem uma função, sem um objetivo ou, muito menos, como pretexto para o trabalho com aspectos meramente gramaticais da língua, como afirma Rojo (2004):

Há já uma tradição estabelecida na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a qual a unidade mais relevante de ensino é o texto, que não deve se dar como pretexto para outras atividades de ensino sobre a língua ou sobre a escrita (alfabetização, ortografização), mas que se constitui em objeto de estudo, por si mesmo (ROJO, 2004, p. 2).

Corroborando com o que preconiza a autora, na nossa concepção, todo o processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita não pode, na escola, ser realizado como uma questão a parte, dissociada de uma função social, sem ter o objetivo de preparar os alunos para a realidade de mundo que temos hoje.

É nessa discussão que inserimos os projetos de letramento. A metodologia pode permitir a ampliação do processo de construção de conhecimento do aluno, através da mobilização do conhecimento prévio e de atividades significativas em sua prática social, considerando, também, os aspectos normativos da Língua Portuguesa.

Segundo Kleiman, o projeto de letramento pode ser definido como:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Consoante os estudos realizados por Rojo e Kleiman, o que diferencia um projeto de letramento de outros tipos de projetos são as etapas de trabalho pautadas pelos usos sociais da escrita. Por meio do projeto de letramento, o professor busca priorizar a participação e o reposicionamento identitário do aluno, tornando-o protagonista do saber, criando, assim, um elo de confiança. Essas autoras não excluem o conhecimento padrão, elas mencionam a metodologia empreendida numa perspectiva mais ampla do processo ensino e aprendizagem e os recursos metodológicos empreendidos nessa tarefa.

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) nos dizem que:

O retrato que temos da sociedade atual e a forma como imaginamos ou desejamos vê-la levam-nos a perguntar: como podemos trabalhar a linguagem, tendo por situação orientadora a relação exclusão/inclusão e os fundamentos de uma abordagem aberta de educação? Julgamos que uma

saída seja a prática de projetos e, na área do ensino de língua, os chamados 'projetos de letramento' (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 12-13).

Pensando assim, a instituição escolar deixará de ser vista como um ambiente meramente preocupado com a nivelção de aprendizagem entre todos os sujeitos e passará a desenvolver as práticas sociais para neutralizar a cristalização de um conhecimento produzido e distribuído de forma desigual na sociedade. Dessa forma, a educação proporcionaria, na relação vida/escola, a defesa dos princípios de autonomia, liberdade, igualdade e democracia e buscaria, sobretudo, processos de mudança e emancipação social.

### 3.1 O PROJETO DE LETRAMENTO

Alguns pesquisadores da área da Educação como Kleiman (2005) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014) têm buscado meios para a prática escolar mostrando a importância de uma 'escola ativa' e que, de fato, valorize a experiência reflexiva e a ação coletiva e compartilhada, através de projeto de letramento.

Focalizar o modo como se constitui qualquer ação implica olhá-la a partir de uma série de lentes. Se todo projeto de letramento visa à aprendizagem, comecemos, naturalmente, perguntando: o que é aprender nessa perspectiva? A resposta dada a essa pergunta, com certeza, definirá os focos de atenção para os quais deveremos atentar ao nos inserirmos nessa prática de letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 47).

Nesse sentido, se propõe ao professor um olhar atento e minucioso às particularidades do seu alunado. Assim, o ponto de partida será o conhecimento prévio dos alunos e suas vivências sociais para que haja uma prática reflexiva, coletiva e compartilhada entre eles.

Nas escolas, vemos muito a preocupação dos coordenadores e professores no trabalho com projetos didáticos envolvendo os mais variados temas, antes, denominados pelos PCNs como temas transversais, e atualmente pela BNCC como temas contemporâneos a serem trabalhados de forma transversal e integrador.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990),

educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2019, p. 19-20).

Algumas escolas trabalham com um tema do momento, sendo esse polêmico ou não, na tentativa de enriquecer o aprendizado do aluno, bem como desenvolver mudanças positivas nas atitudes e comportamentos do corpo discente. No entanto, esses projetos vêm mais para atender uma especificidade do currículo, que uma necessidade própria dos alunos.

Apesar de ser notório o envolvimento da comunidade escolar em um projeto pedagógico, o que se percebe, também, é que muitos alunos não conseguem entender o porquê e para que ele servirá nas suas práticas diárias, na sua comunidade, no percurso de sua vida. Uma das possíveis respostas para esse questionamento é que, por mais que a escola tente, se não houver transformações nas práticas sociais dentro da própria instituição de ensino, os alunos talvez não percebam o seu sentido para as práticas do cotidiano.

Para Geraldi (1997), há uma grande preocupação, quando se fala em ensino, uma questão conflitante, que seria: para que ensinamos o que ensinamos? Para que as crianças aprendem o que aprendem? Para ele, se deixa um pouco de lado a discussão sobre o como, quando e o que ensinar. Apoiada nessa discussão e com o olhar mais voltado às práticas de letramentos, a Base Nacional Comum Curricular sugere que o ensino da Língua Portuguesa deve acontecer de forma a contribuir e a possibilitar a participação significativa nas diversas práticas sociais de nossos alunos.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2019, p. 67-68).

Dessa forma, professores de Língua Portuguesa preocupados em ensinar o aluno, através dos textos, a pensar, refletir e ser crítico, podemos lançar mão de projetos de letramento a serem desenvolvidos a partir das práticas sociais, desencadeando ações de leitura e escrita, contribuindo para tornar o aluno protagonista de sua história.

Tinoco, Oliveira e Santos (2014, p. 64) explicam que, etimologicamente, a expressão "projeto de letramento" é constituída pelos vocábulos "projeto", do latim *projectus* (algo como um jato que se lança para frente) e "letramento", do inglês *literacy* (alfabetização), embora nesse caso, não necessariamente, letramento esteja com sentido em sua base etimológica.

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), a palavra letramento no termo "projeto de letramento" vai além do significado etimológico, significando aqui, a relevância das diversas práticas letradas, dos diversos conhecimentos que os alunos já trazem consigo para o ambiente escolar.

A palavra "projeto" sinaliza um vasto campo de ação conforme podemos verificar o conceito em Ramos (2011)<sup>11</sup>. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), um projeto de letramento é uma prática social que gera ações de leitura e escrita, viabilizando a análise de um problema social vivenciado pelos alunos, no qual eles atuarão como protagonistas agindo na busca de alternativas das possíveis soluções desse problema.

Nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48).

Para Kleiman (2000), o projeto de letramento é a prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler

---

<sup>11</sup> Projeto: s.m. 1. Propósito ou pensamento de fazer algo; 2. Disposição, plano ou desenho feitos para a realização de algo; 3. Primeiro esquema ou plano de trabalho feitos antes de dar-lhes forma definitiva; 4. Em arquitetura ou em engenharia, conjunto de planos, de cálculos e de instruções necessárias para a realização de uma obra (RAMOS, 2011, p. 676).

e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

No campo da linguagem, um projeto de letramento desenvolvido por um professor que age orientado por esses valores encontra cada vez mais possibilidades de realização exitosa, especialmente quando conta com o suporte da informática e da multimídia, os quais oferecem inúmeros recursos informacionais para a potencialização de conhecimentos (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 95).

Como afirma Martins (2012), a partir da perspectiva de Kleiman, o projeto de letramento pode ser definido como:

[...] um conjunto de atividades genuínas e significativas cuja realização envolve a utilização da escrita, com objetivos que não centram na sua aprendizagem direta. Os projetos de letramento estão voltados para questões sociais mais amplas em que a escrita se insere e passa a ser aprendida ou apropriada com a participação efetiva da comunidade escolar (MARTINS, 2012, p. 111).

Aos professores que estão vivenciando em sala de aula um momento em que os alunos estão mais voltados às tecnologias digitais, é aconselhável que procurem se apropriar de metodologias de ensino que atendam a essa necessidade e ao avanço da tecnologia, uma vez que os alunos estão envoltos pelos multiletramentos, sendo cercados diariamente com o uso das novas tecnologias de comunicação e informação.

É importante que os educadores elaborem propostas que incluam os multiletramentos nas “atividades de leitura, análise crítica e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2012, p. 8). Como afirma Rojo (2012), os multiletramentos contemplam a diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou da diversidade de linguagens. Logo, para a autora, letramento não envolve somente a aprendizagem e o uso da escrita.

Dentro desse conceito, algumas características são apontadas como importantes.

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

Os multiletramentos são, além de interativos, colaborativos; quebram e transgridem as relações de poder estabelecidas pelas relações de propriedade de qualquer tipo textual, seja verbal ou não-verbal; são híbridos de linguagem, modos, mídias e culturas.

De acordo com a BNCC (2019), os multiletramentos e as práticas da cultura digital no currículo não contribuirão somente para que os estudantes tenham um lugar na sociedade, mas, também, para que tenham uma participação mais ativa, mais efetiva, concreta e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem. Também é proposto pela BNCC que a escola proporcione a esses estudantes condições de serem mais do que um simples usuário da língua e das linguagens que os circundam, mas que sejam capazes de pegar algo que já exista e transformar, redistribuir, produzir novos sentidos.

À vista disso, a BNCC (2019) traz uma proposta a fim de atender às necessidades da contemporaneidade e que tenta abranger a cultura digital, contemplando as diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade<sup>12</sup>, até aqueles que envolvem a hipermídia<sup>13</sup>.

Para que possamos entender melhor, nesse momento, passamos à definição do termo hipertexto por Xavier (2010) e Lévy (2011). Para Xavier (2010, p. 208), o hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Para Lévy (2011, p. 33) destaca como “[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos”.

Partindo desses conceitos, entendemos que o leitor precisa ter ou criar intimidade com as diferentes linguagens presentes no texto eletrônico, ou seja, essa leitura, a de hipertextos, exige um leitor com práticas de multiletramentos, já que o hipertexto exige muito mais que uma simples decodificação de palavras.

---

<sup>12</sup> Hipertextualidade vem hipertexto que é definido, mais comumente, na atualidade, e de forma muito simplificada, como o texto em ambiente digital. Do modo como vem sendo apresentado na internet, e mesmo em ambientes off-line, o hipertexto é construído de maneira que algumas de suas partes ou palavras sejam ligações com outros textos, isto é, com a indicação de links.

<sup>13</sup> Sistema de registro e exibição de informações informatizadas por meio de computador, que permite acesso a determinados documentos (com textos, imagens estáticas ou em movimento, sons, softwares etc.) a partir de links que acionam outros documentos e assim sucessivamente.



Podemos entender, assim, que uma das funções da escola é promover as práticas de multiletramentos para os seus alunos e alunas, uma vez que boa parte desse alunado já está conectada digitalmente, e, também, para que eles possam interagir com textos multimodais e hipertextos que, muitas vezes, já fazem parte do seu cotidiano.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2019, p. 70).

Uma de nossas críticas à Base Nacional Comum Curricular é a de que, nela, não está explícita a importância e a contribuição que os projetos de letramento podem trazer para o ensino/aprendizado do corpo discente, enquanto forma de organização do trabalho pedagógico. Há um foco no trabalho com sequências didáticas. Embora, implicitamente, a BNCC (2019) demonstre garantir algumas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos na escola e para além dela.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029 (BRASIL, 2019, p. 59).

Conforme a BNCC (2019), cabe, então, proporcionar aos alunos experiências, situações e meios que favoreçam a ampliação das práticas sociais dos letramentos, de maneira a possibilitar uma participação mais concreta, significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas e constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2019, p. 67-68).

E quando, aqui, se menciona proporcionar experiências que favoreçam a ampliação das práticas sociais dos letramentos, não se trata de deixar à margem os gêneros e práticas já consagrados pela escola, mas de contemplar também os novos letramentos, inclusive os digitais. E, ainda: estudar esses gêneros de forma diferente, invertendo a ordem de como vem sendo feito. Não mais do gênero para a prática social, mas da prática social para o gênero que nela circula.

As diversas práticas letradas dos alunos da contemporaneidade, apesar de algumas limitações, tanto por parte da situação financeira dos alunos quanto da estrutura oferecida pelas escolas, já se inseriram na sua vida social mais amplamente. Com isso, as demandas sobre as práticas do professor aumentam, pois, ao passo que os alunos adquirem mais conhecimento, mais se requer mudança na prática do professor, no sentido de, também, acompanhar a evolução tecnológica e o uso de novas ferramentas educacionais.

A sociedade em que vivemos e temos, hoje, requer práticas diversificadas de letramento, pois, mesmo não sendo pré-requisito ser alfabetizado para participar de algumas práticas letradas, ainda assim, para poder participar de determinados eventos de práticas letradas, é necessário ser alfabetizado.

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa para o plural: letramentos. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto [...]. No entanto, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escola, a da informação jornalística impressa [...] é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo[...] (ROJO; MOURA, 2019, p. 16).

O termo “letramentos”, será utilizado, aqui, no plural, por conta das diversas relações com as diversas práticas sociais, também porque, mesmo afirmando anteriormente que o sujeito precisa ser alfabetizado para participar de determinados eventos demandados pela sociedade que exige determinados conhecimentos, não se nega, portanto, que o indivíduo não alfabetizado participe de práticas letradas.

A BNCC (2019) destaca que é importante que se preserve nesses eventos de letramento, ainda que em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve, também, a análise de aspectos

desses enunciados orais e escritos que viabilizem a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas, assim como defende Kleiman (1995):

Os indivíduos constroem suas possibilidades de ação sobre o conhecimento enquanto objeto e de trânsito por dimensões que superam as limitações do contexto concreto de vida cotidiana seja em atividades mais diretamente ligadas ao letramento, seja em formas de trabalho que promovem ou possibilitam reflexão e distanciamento de uma rotina automatizada, seja ainda na relação intensa com projetos de transformação social (KLEIMAN, 1995, p. 159).

Precisamos inserir em nossos planejamentos propostas que incluam os novos letramentos advindos da cultura tecnológica, para que os alunos, ao terem contato com os textos multissemióticos, consigam compreender e até mesmo produzir esses textos, não apenas para atender uma demanda social, mas, principalmente, para transformar suas realidades e interagir com o outro, como já defendemos.

Para Kleiman (2005, p. 19), o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna. Para tanto, Rojo (2012) afirma que:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver [...] o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 8).

Kleiman (2005) ainda afirma que o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, do desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas. Mesmo que Rojo (2012) afirme que o trabalho com multiletramentos pode ou não envolver o uso das novas tecnologias, ainda assim, a demanda dos dias atuais requer a necessidade de o professor acompanhar a evolução tecnológica ao passo do seu aluno, trabalhando em seus projetos de letramento, os textos multissemióticos.

Sabemos que a realização e a concretização de um projeto no âmbito escolar exige uma série de questões que, de certa forma, deixam os professores tão desafiados quanto seus alunos. Uma das preocupações dos professores é que são cobrados a atender a listagem de conteúdos programados para cada série dentro do prazo previsto. Assim, vem a inquietação: se realiza um projeto com o conteúdo

previsto e atende a uma demanda do currículo ou se realiza um projeto a partir da demanda social do aluno e contribui mais efetivamente para a suas práticas de letramento.

Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), em outras palavras, o desenvolvimento de projetos, que poderia ser uma alternativa de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, fica circunscrito a um tema paralelo ou a uma seleção de conteúdos disciplinares já extensa. Assim, os avanços esperados ficam limitados à condição dos conteúdos curriculares.

Com essa preocupação, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) trazem sua contribuição, por meio de sua obra, para a compreensão dos projetos de letramento como uma alternativa que pretende priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário do professor e do aluno, destacando a importância dessa prática na formação docente e na ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

Para a inserção de nossos alunos em múltiplas práticas letradas, a experiência em situações vivenciais, sempre mediadas pela linguagem (sobretudo a linguagem escrita na sociedade grafocêntrica em que vivemos), é o que pode fazer toda a diferença. Nesse campo, entram os projetos de letramento como uma alternativa para, juntos, professores e alunos se empenharem no levantamento de dúvidas, na formulação de hipóteses, na pesquisa e no compartilhamento de descobertas, na (re)construção do conhecimento, da escola, das aulas, dos papéis de professor, de aluno, de cidadãos. Tudo isso contribui, certamente, tanto para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem quanto para o desenvolvimento profissional dos docentes (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 103).

Dessa forma, o professor precisa estar atento a quais são os conteúdos do currículo que estão para as necessidades específicas da sua turma, e quais são os conteúdos que poderão se adequar ou até mesmo serem substituídos para atender a demanda da turma.

O ideal seria que todos os profissionais da educação vissem a escola como um local de oportunidades que os alunos têm para aprendizagens mais significativas para suas vivências sociais. Como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014), isso, por sua vez, colocaria o trabalho com projetos no centro das discussões nos contextos de ensino, já que o trabalho com projetos já vem circulando nas práticas docentes há algum tempo.

No final do século passado, a palavra 'projeto' voltou a ter uma forte circulação no contexto educacional não só em países europeus, como a Espanha, mas também entre nós, brasileiros, que havíamos incorporado aos nossos modelos educacionais pressupostos do modelo de ensino espanhol, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e os PCNs (1997) o demonstram (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 78).

A grande questão na contemporaneidade é: como se desenvolve um projeto em detrimento de uma aprendizagem mais ampla da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais? Com base em Kleiman (2005), já havíamos comentado, o letramento não é um método, mas está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto que ela causa na vida moderna. Sendo assim, o interessante é, de acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014):

Promover a reaproximação entre os saberes linguísticos e os modos de apropriação desse saber selecionados pela escola, e os saberes necessários ao aluno para o efetivo exercício da cidadania, no qual se inclui o direito de aprender a língua para usá-la na sociedade e em seu próprio benefício (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 58).

Na maioria das vezes, ao realizarmos um projeto pedagógico, pensamos nos seguintes passos: 1 - Elencar um tema que contemple o currículo da disciplina e da série em questão; 2 - Elaborar o projeto dentro das estruturas formais que a coordenação solicita (tema, objetivos, justificativa, metodologia, recursos, cronograma, sequência das atividades e produto final); 3 - Execução do passo a passo do projeto, registro e culminância.

Parece muito simples, muito envolvente com a participação dos alunos, a exposição das fotos, dos trabalhos, diversas pessoas prestigiando o momento. Mas, afinal, quais as contribuições de um projeto, tanto para o aprendizado dos saberes linguísticos, inclusive aqueles que serão cobrados nas avaliações institucionais e que constam na BNCC, quanto para as práticas sociais dos estudantes?

Os projetos de letramentos nas escolas não devem acontecer de forma impositiva e/ou apenas para atender a uma demanda do próprio currículo, mas, sim, para atender as expectativas dos alunos em relação ao próprio aprendizado. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014):

Em linhas gerais, temos de considerar que, nos projetos de letramento, há o atendimento a interesses identitários específicos de um grupo de alunos e professores [...], há uma busca compartilhada de compreensão da prática social a partir do capital cultural do grupo [...] informações trazidas e

conhecimentos produzidos pelo grupo, não só pela professora; todavia, o que nos parece de fato estabelecer a distinção é o fato de os projetos de letramento partirem da prática social. É a prática social que desencadeia a leitura e a escrita de gêneros diversos [...] (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 102).

As autoras nos explicam que a realização dos projetos de trabalho não ocorre a partir de uma sequência de passos contínuos e previsíveis. Assim, podemos entender que um projeto não pode ser repetido em outras situações sem que sejam esperados resultados diferentes, pois conseqüentemente, os objetivos serão outros.

Ao idealizar um projeto, devemos ter em mente a compreensão dos projetos de letramento, entendendo-os como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário do professor e do aluno, e destacar a importância dessa prática na formação docente e na ressignificação das práticas de leitura e escrita no contexto escolar, como orientam Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

A sugestão, aqui, é que verifiquemos ou observemos qual a inquietação, necessidade ou curiosidade que a turma traz para dentro dos muros da escola. Devemos ter uma conversa bem envolvente e descontraída com a turma e solicitar apoio dos demais professores, para que possamos contemplar outras áreas do conhecimento. Depois, devemos traçar alguns objetivos a serem alcançados, visando, além dos conhecimentos elencados no plano de curso da disciplina, as demandas sociais. Lembrando sempre que o projeto deve ser flexível e passivo de mudanças.

Não deixemos de lembrar que devemos sempre levar em consideração situações de leitura e escrita das quais participamos fora da escola. O aluno precisa perceber a lógica e relacionar o que estudou com as situações que vivenciará fora da escola, que irá de uma simples leitura de regras de um determinado lugar ao entendimento de uma bula, assinatura de contrato, entre outras demandas sociais.

Vale destacar que projetos interdisciplinares proporcionam aos estudantes um prisma multifocal sobre o mesmo assunto ou tema, ampliando ainda mais o leque de conhecimento e mostrando diversas perspectivas sobre o mesmo aspecto.

É de suma importância a ação coletiva, para que, através dos projetos e sua multi e interdisciplinaridade levemos os alunos a se aproximarem do espaço e das práticas sociais da vivência real de cada um, levando com isso, o direcionamento de

um novo olhar da comunidade escolar acerca da importância da escola e do poder de transformação e libertação que se conquista através dela.

A proposta de trabalho pedagógico que será apresentada nesta dissertação se organiza em um projeto de letramento, realizado em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, com foco na leitura e na produção de textos multimodais/multissemióticos.

### 3.2 TEXTOS MULTIMODAIS/MULTISSEMIÓTICOS E ENSINO

Com o impacto das tecnologias digitais no dia a dia das pessoas, inclusive se fazendo mais presentes, ainda, nesse último ano, por conta da pandemia, uma grande parte da população sentiu a necessidade de aprender a fazer uso dessas tecnologias, de forma que muitos foram levados não somente a um maior contato com uma linguagem verbal (escrita), mas com um conjunto de linguagens (cores, formas, imagens, movimentos, sons, entre outros), na busca pela interação com o outro através dos diferentes textos, especialmente dos multimodais/multissemióticos.

A seguir, vamos definir o que são os textos multimodais/multissemióticos, que, afinal, nossos alunos já conhecem, fazendo uso tanto na leitura quanto em suas produções diárias, usando as facilidades das redes sociais e se comunicando muito bem de forma escrita, oral e audiovisual, ou seja, por meio de textos multimodais/multissemióticos no *Facebook*, *Twitter*, *WhatsApp* e outras redes sociais amplamente usadas na atualidade.

Essa discussão se torna necessária, especialmente, neste texto, por serem os textos multimodais/multissemióticos o centro da proposta de organização do trabalho pedagógico aqui proposta. Acreditamos que o contato, cada vez maior, com os textos/recursos multimodais/multissemióticos no cotidiano dos nossos alunos pode se reverter, na escola, em favor da aprendizagem, numa perspectiva de multiletramentos.

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), a multimodalidade recorre às modalidades da linguagem ou às semioses em sua composição. Ou seja, reúne mais de uma modalidade para compor os textos da contemporaneidade.

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) 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; BARBOSA, 2015, p. 108).

Segundo Rojo (2012), o termo multiletramentos surgiu em Londres, no ano de 1996, em um manifesto, por um grupo de pesquisadores dos letramentos, durante um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), que, após uma semana de grandes discussões e debates, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Durante toda a manifestação, o grupo defendia a necessidade da escola se apropriar dos novos letramentos que estavam surgindo, cada vez com mais frequência, na sociedade contemporânea.

Rojo (2012) afirma que:

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 – devido 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, 2012, p. 11-12).

O Grupo de Nova Londres (GNL) justificava a sua proposta pelo fato de que os alunos já lidavam, há algum tempo, com as ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, acarretando novos letramentos com foco multimodal/multissemiótico.

A partir da multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas e da multimodalidade dos textos, surge o termo multiletramentos (ROJO, 2012, p. 12-13).

Ainda que se mostre mais presente o uso dessas tecnologias no protagonismo dos alunos do Ensino Médio, acreditamos que trazer essa prática para o contexto escolar deles desde o Ensino Fundamental fomentará práticas multiletradas que poderão proporcionar aos alunos maior facilidade na leitura e na compreensão dos textos multimodais/multissemióticos em suas práticas diárias.

Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e de comunicação – TICs – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônica realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos. As TICs trouxeram para o contexto escolar textos multimodais e multissemióticos que



combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores e links (DIAS, 2012, p. 95).

Observamos, em nosso cotidiano, uma grande circulação de textos multimodais/multissemióticos e, apesar dos alunos terem esse contato diário, precisamos, na escola, através dessas tecnologias, promover e transformar nossos procedimentos na forma de ensinar e de aprender, incorporando o uso dessa linguagem como mais um recurso metodológico no processo de construção do conhecimento.

É notório que não precisamos nos esforçar para constataremos a grande presença de textos cada vez mais multimodais circulando ou sendo produzidos nas diversas situações comunicativas da vida social. São textos em que coexistem vários níveis semióticos, como o visual, o sonoro, o gestual etc., que conferem significados específicos à linguagem. São textos que se configuram nitidamente nos suportes digitais, como *Blog, Twitter, Facebook, WhatsApp, e-mail, MSN*, entre outros.

Sobre o uso acentuado de recursos multimodais, Dionísio (2005) afirma que:

Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentido dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (DIONÍSIO, 2005, p. 159-160).

Acreditamos que os textos multimodais/multissemióticos exigem multiletramentos, assim Rojo (2012, p. 19) define esses textos como “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Com a crise pandêmica, considerando que o atual cenário é, também, de mudanças e inovações tecnológicas, o papel do docente ganhou novas proporções, à medida que se faz necessária a realização de aulas remotas, aulas essas nunca antes ministradas no Ensino Fundamental, levando os professores às pesquisas para o uso de tecnologias em favor do ensino, no nosso caso, o ensino de Língua Portuguesa,

especialmente voltadas para a leitura e a produção de textos/recursos multimodais/multissemióticos.

Complementando o que foi mencionado,

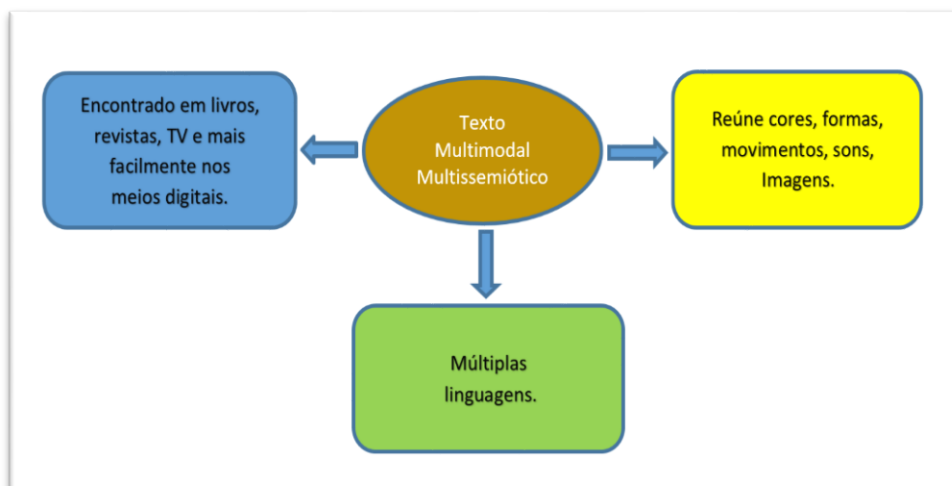
[...] nosso trabalho tenciona contribuir com uma metarreflexão para o professor, uma vez que as tecnologias têm gerado impactos nos modos de ler e produzir textos. Para levá-las à sala de aula, é preciso que elas sejam antes trabalhadas e analisadas pelos docentes (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 125).

Para Rojo (2013), a multimídia formada pela união dos sons, escritas e imagens, ao se justapor ao hipertexto, pode aparecer de diferentes formas semióticas e de diferentes modalidades, tais como: textos verbais, imagens, gráficos, vídeos, sons, entre outros. “A mistura entre áudio, vídeo e dados interconectados por meio de *links* é o que configura a hipermídia” (LIMA; GRADE, 2013, p. 41).

Essas características de diferentes semioses no mesmo texto possibilitam a integração nos textos digitais, marcando, assim, a multimodalidade dos textos que circulam na *internet*.

Para resumir, o organograma abaixo sintetiza o conceito, exemplos e lugar de veiculação dos textos multimodais/multissemióticos.

Figura 5 - Organograma Texto Multimodal/Multissemiótico



Fonte: Produzido pela autora (2020)

Vale ressaltar que os textos multimodais/multissemióticos não são encontrados apenas nos meios midiáticos oferecidos pela *internet*, mas, também, em livros, em revistas, em jornais e outros meios impressos. Porém, essa combinação de

som, de movimento, de imagem, das formas e das cores - esse dinamismo - só é proporcionado por meio da televisão e da *internet*, o que torna a leitura mais complexa, pois precisa do entendimento das informações lançadas pelo todo.

[...] o ler e o escrever mediados por novas tecnologias digitais se tornam atividades ainda mais complexas, pois a internet requer que os usuários julguem textos complexos, que combinam gráficos, comentários, afirmações avaliativas, imagens, vídeos, além de aprender a obter mais informações sobre o material, o que é necessário para assistir, ouvir, ler, refletir e se comprometer com a adesão ou não a certos discursos. Dessa forma, a complexidade não é só de linguagem e mídias combinadas, mas também dos discursos que circulam e constroem identidades e relações de poder na hipermídia (KNOBEL; LANKSHEAR, 2002, apud ROJO, 2013, p. 43).

Entendemos, portanto, que se os textos da atualidade mudaram em alguns aspectos estruturais e semânticos, as competências e habilidades leitoras e escritoras requerem maiores participações em práticas de letramentos que não podem mais ser as mesmas de outrora. Rojo (2013) salienta que, na atualidade, é preciso tratarmos da hipertextualidade e das relações existentes entre as várias linguagens que compõem os textos para que possamos compreender os textos da hipermídia.

Para Azzar e Custódio, *apud* Rojo (2013), vivemos a era das linguagens líquidas, de um momento em que se precisa mover o letramento para os multiletramentos. “Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital<sup>14</sup> que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (AZZAR; CUSTÓDIO, *apud* ROJO, 2013, p. 73-74).

Na próxima seção, apresentamos os aspectos metodológicos desta pesquisa e como se organizou e se realizou o projeto de letramento, considerando todas as discussões teóricas realizadas até aqui, que envolvem a leitura e a escrita de textos multimodais/multissemióticos no contexto educacional.

---

<sup>14</sup> De acordo com Correia (2018) a expressão é normalmente utilizada para fazer referência às gerações que cresceram sob domínio cibernético.

## 4 METODOLOGIA E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesta seção, trataremos dos procedimentos metodológicos aplicados na pesquisa e na proposta pedagógica. Serão descritos, aqui, a abordagem, a natureza, os objetivos, os procedimentos e o contexto do estudo e dessa proposta.

### 4.1 QUANTO À ABORDAGEM

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, uma vez que se discute a aprendizagem da leitura e da escrita, buscando compreender os desafios e as dificuldades vivenciadas por professores e por alunos no cotidiano escolar, buscando contribuir com o desenvolvimento da competência leitora e escritora de textos multimodais/multissemióticos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, de forma a contribuir, também, em suas práticas cotidianas.

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticado e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza. Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 1986, p. 23-24).

Partindo desse pressuposto, a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

### 4.2 QUANTO À NATUREZA

Quanto à natureza de sua finalidade, a pesquisa é de natureza aplicada, pois tem por objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos a possíveis soluções de problemas específicos, no caso, a situação de alunos que chegam ao 9º ano com algumas dificuldades que interferem nas habilidades leitoras e escritoras

esperadas para a série. Esse fato envolve verdades e interesses de uma problemática que desencadeou nos professores a necessidade de apropriarem-se de novas linguagens e tecnologias, com novas metodologias de ensino e aprendizagem que contribuam no processo de construção de conhecimentos dos alunos do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino da cidade de Rio Branco – Ac.

Na proposta pedagógica da nossa pesquisa, nos apoiaremos no que defende Thiollent:

Em pesquisa social aplicada, e em particular no caso da pesquisa-ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada (THIOLLENT, 1986, p. 53-54).

Dessa forma, procuramos, através do nosso projeto de letramento, contribuir com as práticas letradas envolvendo as mídias tecnológicas, além de apresentar outras possibilidades para o uso das tecnologias no processo de construção de conhecimento e para contribuir com o letramento dos alunos, com vistas a contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita de textos multimodais/multissemióticos pelos nossos alunos, também a apontar caminhos para outros profissionais da educação.

#### 4.3 QUANTO AOS OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é discutir o ensino da leitura e da escrita do texto multimodal/multissemiótico nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de um projeto de letramento, considerando os usos da língua em diferentes contextos sociais. Almejamos, com o projeto de letramento desenvolvido, contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escritora de textos multimodais/multissemióticos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, de forma a contribuir, também, em suas práticas cotidianas. Essa pesquisa tem caráter, primeiramente, descritivo e, posteriormente, explicativo.

Tendo em vista que a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, existe a necessidade da análise dos dados do questionário sociocultural para que se possa traçar um possível perfil da turma em estudo.

A pesquisa também tem caráter explicativo porque este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2008). Ou seja, esse tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. De acordo com Gil (2008), uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado.

#### 4.4 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

Para a realização de uma pesquisa, é de suma importância selecionar o método de pesquisa a ser utilizado.

De acordo com Gil (2008):

Os métodos esclarecem acerca dos procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza e da sociedade. São, pois, métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações (GIL, 2008, p. 9).

Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. Segundo este autor, a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos.

Para esta pesquisa, foram elencados quatro tipos de procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, estudo de caso e pesquisa-ação.

Realizamos o estudo de obras de autores como Thiollent (1996) e Gil (2009) que tratam da pesquisa-ação; Kleiman (1995, 2000, 2005), Martins (2012), Mortatti (2004, 2006, 2007), Soares (2020) e Rojo (2012, 2019) que tratam do letramento e Oliveira, Tinoco e Santos (2014) que tratam do projeto de letramento.

A pesquisa teve caráter documental porque recorremos a fontes, tais como os dados do questionário sociocultural dos alunos e, por último, ao resultado do Seape e SAEB apresentado pela escola em estudo.

Recorreremos, também, ao estudo de caso porque a pesquisa será focalizada em apenas uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, da rede pública de ensino da cidade de Rio Branco – Ac.

Caracteriza-se, ainda, como pesquisa-ação respaldada no que afirma Thiollent (1986):

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...]. Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. Os problemas de aceitação dos pesquisadores no meio pesquisado têm que ser resolvidos no decurso da pesquisa (THIOLLENT, 1986, p. 15).

A pesquisa-ação é uma concepção de pesquisa que parte da inquietação das pessoas envolvidas na prática com interesses em resolver um problema em um determinado local, no caso desta pesquisa, a problemática apresentada pelos alunos do nono ano de uma escola da rede pública quanto à leitura, à interpretação e à produção de texto numa perspectiva multimodal/multissemiótica com o uso da tecnologia digital.

Este estudo poderá auxiliar na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa que se depararem com as dificuldades dos alunos no que se refere à leitura e à escrita de texto multimodais/multissemióticos, apresentando-lhes experiências que tentam articular as práticas letradas, ou seja, os multiletramentos que acontecem dentro e fora da escola.

#### 4.5 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Gomes de Oliveira. De acordo com o PPP, que ainda se encontra em fase de construção, essa instituição de ensino atendeu em 2019 um total de 1020 alunos, nas modalidades de Ensino Fundamental II (séries finais) no 1º e 2º turnos (matutino e vespertino) e a Educação de Jovens e Adultos (Eja) Fundamental I, II e Médio no 3º turno (noturno).

A escola está localizada na Av. Central I, s/nº, Conj. Tucumã II. Atende alunos de diferentes situações socioeconômicas e de vários bairros como: Calafate, Conjunto Universitário, Estação Experimental, Conjunto Tucumã, Conjunto Rui Lino, Joafra, Mocinha Magalhães, Hélio Melo (conhecido também por Sapolândia, por ser um bairro de invasão), Conquista, entre outros.

Os sujeitos pesquisados são 31 alunos, com faixa-etária entre 14 a 16 anos, de uma turma do 9º ano do 2º turno. Com essa turma, procuramos desenvolver, através do projeto de letramento, as competências e habilidades leitoras e escritoras de textos multimodais.

Não foi possível identificarmos quais as competências e habilidades leitoras e escritoras de cada aluno dessa turma, por não ter sido aplicada a avaliação diagnóstica proposta e elaborada pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, por conta da suspensão das aulas e, posteriormente, pela mudança na forma de ensino, em razão da pandemia da covid-19.

Os alunos passaram a ter aulas remotas, através de grupo de *WhatsApp*, tendo início no dia 20 de abril de 2020. Os grupos foram montados para que servissem de canal de transmissão das informações, atividades e tira-dúvidas, uma vez que a escola não tem condições financeiras para manter uma plataforma digital de estudos e a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte não disponibilizou tal meio.



## 5 O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE LETRAMENTO

Nesta seção falaremos da proposta pedagógica que constituiu o nosso projeto de letramento com base nas autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014), como se deu as fases do desenvolvimento e as atividades de leitura e de escrita de texto multimodal/multissemiótico.

### 5.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA: O PROJETO DE LETRAMENTO

Oliveira, Tinoco e Santos (2014) trazem uma grande contribuição em sua obra “Projeto de letramento e formação de professores de língua materna” para a compreensão dos projetos de letramento, para que possamos, enquanto mediadores da aprendizagem, entender como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas da sociedade contemporânea pretende priorizar a inclusão, a participação social e o reposicionamento identitário do professor e do aluno, e destacar a importância dessa prática na formação docente e na ressignificação das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

Dessa forma, as autoras defendem a importância do trabalho docente voltado para o uso da língua como práticas de letramento.

[...] é importante considerar que desenvolver um trabalho voltado para o uso da leitura e da escrita como práticas de letramento requer que o professor compreenda a leitura como uma atribuição de sentido ao texto, feita de forma contextualizada e crítica, e trabalhe a escrita dentro de uma abordagem complementar – aquela que a vê como processo, produto e prática social (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 99).

No intuito de desenvolver um projeto de letramento que possa contribuir de forma positiva e que venha a ampliar o grau de letramento dos alunos, levando em consideração o perfil de práticas letradas desses, aplicamos um projeto de letramento em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II.

Nosso intuito, através desse projeto de letramento, é o de oportunizar momentos de leitura e de escrita com foco multimodal/multissemiótico, considerando as novas tecnologias, portanto, uma proposta a partir da ideia de multiletramentos.

Propusemos, dessa forma, os seguintes passos para a sua realização:

**1º Passo:**

O primeiro passo de um projeto de letramento é a escolha coletiva do tema e sua delimitação. Esse tema deve ser de comum acordo entre os alunos e que de fato seja significativo para as suas práticas sociais e as suas vivências. O tema deve brotar naturalmente nas conversas com a turma, sem nenhuma imposição por parte do professor.

Com base na argumentação de Oliveira, Tinoco e Santos (2014) de que existem distinções entre o projeto temático e o projeto de letramento, vimos que o projeto temático aborda temas normalmente definidos de forma assimétrica, pois trabalha com temas ligados a datas comemorativas já previstas no calendário escolar, chegando de forma preestabelecido pela escola, e, portanto, muitas vezes alheios aos interesses dos alunos. Já no projeto de letramento a relação temática é apenas uma das variáveis a ser considerada e se configura como uma postura político-educativa, vinculada à visão de cultura escolar que se atem à mobilização social.

Partindo desse conceito, reunimos com os alunos pela plataforma digital *Google Meet*, e naquele momento foi exposto que precisaríamos de um tema que atendesse aos interesses da turma. Naquele momento surgiram dois possíveis temas e para que ninguém se sentisse influenciado pelos motivos do outro, surgiu a ideia da escolha pela plataforma digital *Google Forms*.

**2º Passo:**

Realizamos, então, um questionário no *Google Forms* com o objetivo de proporcionar o primeiro contato com essa ferramenta digital, de obter algumas informações a respeito dos alunos participantes da pesquisa e, também, a escolha do tema. O tema foi escolhido pela maior quantidade de votos.

Com base no tema escolhido, “Discutindo a saúde mental do adolescente em meio à pandemia”, através do questionário no *Google Forms* (com a aprovação de 78,6% dos alunos), as etapas seguintes foram planejadas juntamente com a turma, a partir de conversas no grupo de *WhatsApp*. Optamos por essa ferramenta digital por ser a mais utilizada pelos alunos e, também, por ser o recurso utilizado pela própria escola. De antemão, os alunos já foram orientados a fazer pesquisas na internet sobre o tema.

### **3º Passo:**

Definimos os objetivos que pretendíamos atingir com a execução do projeto, deixando-os de forma bem clara aos alunos, para que todos compreendessem a nossa pretensão com o projeto de letramento; definição de redes que poderiam se estabelecer, articulação com outras disciplinas e outros atores colaboradores.

Ficou definido como objetivo das ações desenvolvidas no projeto (culminância): Desenvolver campanha, por meio dos recursos do ensino da Língua Portuguesa, sobre a saúde mental do adolescente em meio à pandemia, de modo a alcançar esse público.

Elencamos, a partir desse objetivo, os gêneros textuais a serem trabalhado e os nossos objetivos específicos. Dentre os gêneros citados, tivemos: *podcast*, tirinha, anúncio publicitário e charge. Optamos por anúncio publicitário, por ser, na visão dos alunos, o gênero mais adequado ao nosso objetivo - de desenvolver uma campanha entre a comunidade escolar.

Com base no objetivo geral traçado pela pesquisadora e nos objetivo das ações do projeto (culminância), foram traçados os objetivos específicos do projeto de letramento: a) Pesquisar sobre o tema “a saúde mental do adolescente em meio à pandemia; b) Desenvolver habilidade leitora e escritora de texto multimodal/multissemiótico a partir de suas características; c) Compreender, por meio do auxílio de material gráfico, texto do gênero anúncio publicitário; d) Produzir campanha publicitária sobre a saúde mental do adolescente em meio à pandemia, por meio do gênero textual anúncio publicitário de ação.

### **4º Passo:**

A partir da definição dos objetivos, foi realizada a orientação quanto à natureza da metodologia: etapas do projeto, divisão das equipes de trabalho, direcionamento das pesquisas, seleção de materiais pesquisados, orientação das leituras e como deveriam ser os registros realizados pelos alunos, entre outros.

### **5º Passo:**

Os alunos foram orientados a fazer uma pesquisa sobre o tema. Solicitei que procurassem artigos e compartilhassem o arquivo no grupo de *WhatsApp*. Após esse momento, realizamos um bate papo virtual, por meio do *Google Meet*, entre alunos, professora e um psicólogo, para que os alunos tirassem algumas dúvidas sobre o tema e fizessem uma discussão inicial com um profissional da área. Quanto à pesquisa solicitada, apenas cinco alunos compartilharam os artigos que lhes chamaram a atenção. Quanto à discussão com o psicólogo, os alunos se mostraram bastante participativos e interagiram de forma bem pertinente com perguntas<sup>15</sup>, e, assim, tiraram dúvidas e expuseram situações vivenciadas por eles.

#### **6º Passo:**

Encontros para leitura, produção e escolha de textos multimodais/multissemióticos, de acordo com as necessidades interacionais que surgiram ao longo do projeto. Esse passo ocorreu de forma mais individual e/ou com pequenos grupos de alunos, pois a disponibilidade de internet interferiu, não permitindo um encontro mais global com a turma. Surgia aqui, a nossa primeira dificuldade com relação ao acesso da plataforma *Google Meet*.

#### **7º Passo:**

Reunião com a turma, através do suporte proporcionado pelo *Google Meet*, para selecionar/organizar o material produzido e definir a forma do produto e recursos que seriam utilizados na culminância do projeto. Decidimos que faríamos uma campanha utilizando o gênero textual anúncio publicitário de ação e que publicaríamos os anúncios publicitários no *blog* e nos grupos de *WhatsApp* das outras turmas da escola.

#### **8º Passo:**

---

<sup>15</sup> Algumas das perguntas realizadas - **Aluno 1:** Olá, boa noite! Você citou o exemplo da escada rolante sobre ansiedade e isso me faz querer saber, inquietação e ansiedade são a mesma coisa? O mesmo também vale para hiperatividade? **Aluno 2:** Olá, boa noite! Quais atividades eu posso fazer para melhorar a minha saúde mental? **Aluno 3:** Mudanças físicas, emocionais e sociais podem tornar os adolescentes vulneráveis a condições de saúde mental?

Produção do material - desenvolvimento do projeto através dos encontros virtuais que oportunizaram as trocas de informações e experiências. Todas as atividades foram registradas por meio de fotografias e *prints*.

#### **9º Passo:**

Definição com a turma da culminância do projeto de letramento (a data e o horário). Ficou decidido que na culminância, os anúncios publicitários de ação produzidos pelas equipes, seriam postados no blog e nos grupos de WhatsApp da escola, com o objetivo de atingir o maior número de alunos, professores, funcionários da escola, pais de alunos, entre outros.

#### **10º Passo:**

Culminância do projeto com a exposição dos trabalhos aos demais alunos da escola, professores e toda comunidade escolar, além de outros profissionais da educação que queiram conhecê-lo.

Queremos deixar claro que, aqui, foram propostos de forma geral os passos que nortearam a realização do projeto de letramento envolvendo práticas sociais que circundaram a turma em questão. Tanto as atividades quanto o tempo previsto sofreram alterações para atender à demanda e às necessidades educacionais dos alunos, uma vez que a proposta foi aplicada de forma remota.

O desenvolvimento da proposta pedagógica foi flexível, pois o que pretendíamos era, de fato, proporcionar aos alunos uma atividade prazerosa, que viesse a contribuir com as suas demandas sociais, seus interesses, suas práticas de leitura e de escrita. Por conta do afastamento social, não foi possível utilizarmos os espaços escolares, como a biblioteca e o laboratório de informática.

A nossa pretensão era de, ao término da execução do projeto de letramento, fazer o registro na plataforma digital de que a escola dispõe, que é um *blog*. Nele, seriam postadas as etapas do projeto de letramento e seus resultados, e, assim, deixar a nossa contribuição para as práticas pedagógicas de outros docentes. Por conta da pandemia, a culminância não foi realizada.

## 5.2 O PROJETO E SEU PERCURSO

No caso específico deste projeto, com a mudança abrupta de ensino, provocada pela pandemia da covid-19, precisamos mudar a estratégia para construção do tema, pois migramos da forma que estudávamos convencionalmente (ensino presencial) para o ensino remoto (aulas virtuais). Entramos em contato por telefone com os alunos explicando um pouco sobre essa pesquisa. Durante as conversas, surgiram dois possíveis temas para serem trabalhados no projeto de letramento, que seriam: 1. A saúde mental dos adolescentes durante o período de isolamento causado pela pandemia; 2. Os desafios ao acesso às aulas remotas durante a pandemia da covid-19.

Os alunos sugeriram que fosse criado um grupo no *WhatsApp* para facilitar e viabilizar a comunicação, uma vez que esse já era o meio adotado pela própria escola para que os alunos tivessem acesso às aulas.

O grupo foi criado no dia 17 de julho de 2020 e, dos 31 alunos matriculados na turma, conseguimos inserir 29. Não conseguimos o contato telefônico de dois alunos e, segundo informações levantadas pela turma, esses alunos estariam na zona rural. Durante todo o ano letivo a escola ficou em funcionamento para atendimento aos alunos que não dispusesse de celular e de internet. Apesar disso, os dois alunos, com os quais não conseguimos contato via telefonema, não procuraram a escola.

Para a criação do grupo de *WhatsApp*, os alunos sugeriram que fizéssemos a descrição com o nome da disciplina, nome da professora e utilizássemos uma fotografia da escola para que seus pais/responsáveis vissem que se tratava de uma atividade escolar. Um dos alunos escolheu uma fotografia que pegou no *Facebook* da professora, em que a professora e a gestora apareciam com os alunos no pátio da escola. Segundo o aluno, a fotografia o fez sentir mais próximo da escola e o grupo de *WhatsApp* seria a sala de aula.

Figura 6 - Grupo de *WhatsApp* da turma



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Para que a escolha do tema se tornasse mais democrática e que realmente os alunos se sentissem à vontade para escolher, elaboramos um questionário no *Google Forms*, assim, além da escolha do tema, os alunos responderiam a outras questões e já teriam o primeiro contato com essa ferramenta digital.

Foram elaboradas questões que nos indicassem:

1. Nome completo e endereço de e-mail dos alunos participantes da pesquisa;
2. Identificação do nome da escola em que ocorreu a pesquisa;
3. Rede de ensino: pública ou particular em que ocorreu a pesquisa;
4. Faixa etária dos alunos participantes da pesquisa;
5. Série dos alunos participantes da pesquisa;
6. A forma de acesso à internet que os alunos participantes da pesquisa utilizam;
7. Escolha do tema do projeto pedagógico.

Quanto à participação, dos 29 discentes pertencentes ao grupo de *WhatsApp*, 28 conseguiram responder ao questionário no *Google Forms*, relatando apenas algumas pequenas incertezas sobre o envio correto do formulário.

Figura 7 - Questões no *Google Forms*

Untitled form

Questions Responses 28

**PROJETO DE PESQUISA**

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO PROJETO DE LETRAMENTO

Email address \*

Valid email address

Fonte: Arquivo pessoal

As quatro primeiras questões foram mais a título de informação e também para que os alunos pudessem se familiarizar com a plataforma. Quando perguntamos o nome da escola, 100% respondeu corretamente (Raimundo Gomes de Oliveira). Essa resposta também serve de comprovação do local de aplicação da proposta pedagógica.

Foi perguntado se a escola seria da rede de ensino público ou privado. 100% dos alunos responderam corretamente que a escola Raimundo Gomes de Oliveira é da rede pública de ensino.

Quanto à idade dos alunos, apesar de constar na caderneta escolar que a idade deles estava na faixa entre 14 e 16 anos, resolvemos perguntar, pois como já mencionamos anteriormente, seria mais uma questão para que os alunos pudessem ir se adaptando à plataforma.

No questionário colocamos as respostas entre 13 e 16 anos. Nenhum respondeu 13 anos, porque, de fato, não tem nenhum aluno com essa idade, o que comprovou a atenção ao responder às questões. Então, temos na turma 67,9% de alunos com 14 anos, 25% de alunos com 15 anos e 7,1% de alunos com 16 anos. Isso mostra que 92,9% da turma está com a série/idade adequada e apenas 7,1% com a idade defasada para a série. Porém, essa não é a nossa questão.



Gráfico 2 - Resultado da faixa etária dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal

Foi perguntada a série que o aluno estava cursando no ano de 2020 e 100% da turma respondeu 9º ano. Todos responderam corretamente e essa questão vem a confirmar a série na qual estamos aplicando a proposta pedagógica: Projeto de letramento.

Uma das grandes preocupações era quanto ao acesso à internet que os alunos dispõem, já que precisamos fazer uso da internet no desenvolvimento do projeto de letramento, uma vez que essa proposta ocorreu totalmente por meio do ensino remoto. Quanto ao tipo de conexão com a internet, 46,4% afirmaram que usam a rede *wi-fi* e a maior parte dos alunos, 53,6%, utilizam os dados móveis pelo celular. Essa foi uma questão que nos preocupou bastante, pois nem sempre os dados móveis atendem à demanda de acesso e pesquisa a outras fontes e sites. Inclusive, para responder a esse questionário, alguns alunos relataram dificuldade, porque eles colocam apenas um crédito mensal, que são consumidos muito rapidamente, e somente para ter acesso ao *Facebook* e ao *WhatsApp*, que, ao término do crédito, ficam com o acesso livre somente a essas duas plataformas digitais.

Gráfico 3 - Resultado da conexão com a internet



Fonte: Arquivo pessoal

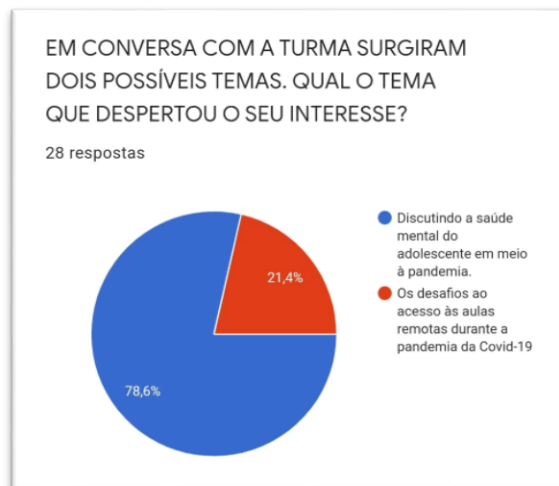
A última questão foi quanto à escolha do tema, já que, em conversa por telefone com os alunos, surgiram duas possibilidades, a de fazermos um projeto voltado aos desafios por eles encontrados para terem acesso às aulas remotas ou sobre como estaria a saúde mental dos adolescentes com essa questão do isolamento social durante a pandemia.

Os alunos, aqui, já começaram a exercer os seus direitos sociais, já que se tratava de temas bem atuais e pertinentes à vida e à prática social deles.

Como explicam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 34) quanto a escolha de um tema, “não se tratava de um tema a ser apenas explicado e tocado ligeiramente na sala de aula pela professora, mas de um projeto de cada aluno (e de todos os brasileiros) a ser engajado, necessariamente, pela escola”.

Quanto ao resultado da escolha do tema, 78,6% dos alunos escolheram o tema “Discutindo a saúde mental do adolescente em meio à pandemia” e 21,4% escolheu o tema “Os desafios ao acesso às aulas remotas durante a pandemia da covid-19”.

Gráfico 4 - Resultado da escolha do tema



Fonte: Arquivo pessoal

O resultado da escolha do tema foi divulgado no grupo de *WhatsApp* e, pela passagem do dia 20 de julho (Dia do Amigo), surgiu uma atividade, a de pesquisar sobre essa data e enviar mensagem para cinco amigos através do *WhatsApp*.

A escolha dos amigos não poderia ser aleatória, foi orientado que escolhessem aqueles amigos que “possivelmente” relataram algum problema (tristeza, depressão, ansiedade, entre outros). Foi solicitado que enviassem um *print* da mensagem com o cuidado de cobrir o nome e a foto do amigo.

Aqui, os alunos entram mais uma vez em contato com a leitura e a produção de textos multimodais/multissemióticos.

A figura a seguir mostra o *print* do grupo de *WhatsApp* com a atividade.

Figura 8 - Momento em que surgiu a ideia da mensagem



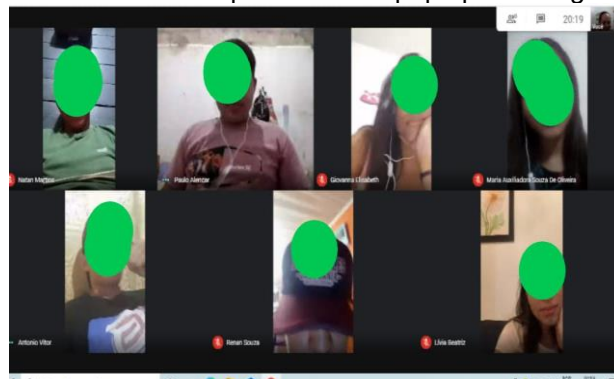
Fonte: Arquivo pessoal

No dia 23 de julho de 2020, marcamos o nosso primeiro bate-papo via *Google Meet*. Muitos alunos sentiram dificuldade em baixar o aplicativo e acessar por conta da internet, mas, mesmo com essa dificuldade, o bate-papo ocorreu. Os alunos puderam perguntar mais sobre o projeto e até solicitaram um bate-papo com um psicólogo.

No momento do bate-papo, três alunos relataram que estariam passando por problemas de ansiedade por conta do isolamento social causado pela covid-19, o que já nos mostra que o tema escolhido por eles reflete uma real necessidade de parte dos alunos. Assim, se sentiram protagonistas nesse projeto.

Infelizmente, a quantidade de participantes ficou oscilando, pois os alunos relataram que acabaram os dados móveis e queda de conexão. Esse bate-papo ocorreu para que os alunos pudessem conhecer o aplicativo e tentarem se familiarizar com a ferramenta para os nossos próximos passos.

Figura 9 -Momento do primeiro bate-papo pelo *Google Meet*



Fonte: Arquivo pessoal

Durante o bate-papo, os alunos se mostraram bastante curiosos com aquele “novo ambiente” virtual, até então desconhecido por eles. Para eles, foi algo desafiador, muito parecido com outras plataformas de bate-papo virtual, porém, com uma capacidade maior de participantes, segundo relato de alguns.

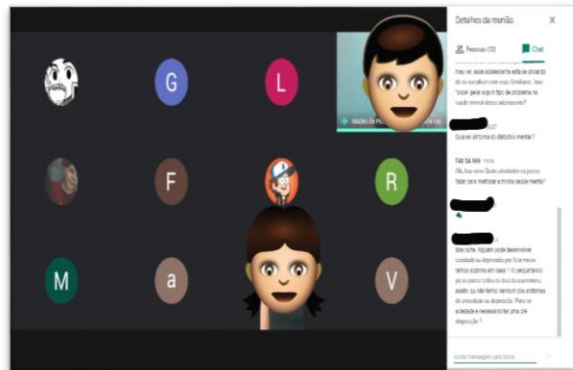
No dia 27 de junho, fizemos contato com um psicólogo que se prontificou a fazer um bate-papo por meio do *Google Meet*. Esse psicólogo já havia atendido alguns casos na escola em que ocorreu a pesquisa, portanto, já conhecia parte dos problemas relacionados à saúde mental e ao comportamento do nosso alunado.

O bate-papo ocorreu no dia 04 de agosto às 18h30min. Tanto a data quanto o horário foram combinados e ajustados de forma que não prejudicasse a agenda do psicólogo e conseguíssemos o maior número de alunos presentes.

Os discentes se mostraram muito empolgados e, antes do bate-papo, já me enviavam algumas questões na preocupação de saberem se a pergunta era pertinente e se a escrita estaria correta. O objetivo desse encontro era de subsidiar os alunos com conhecimentos acerca do tema à luz de um profissional da área<sup>16</sup>.

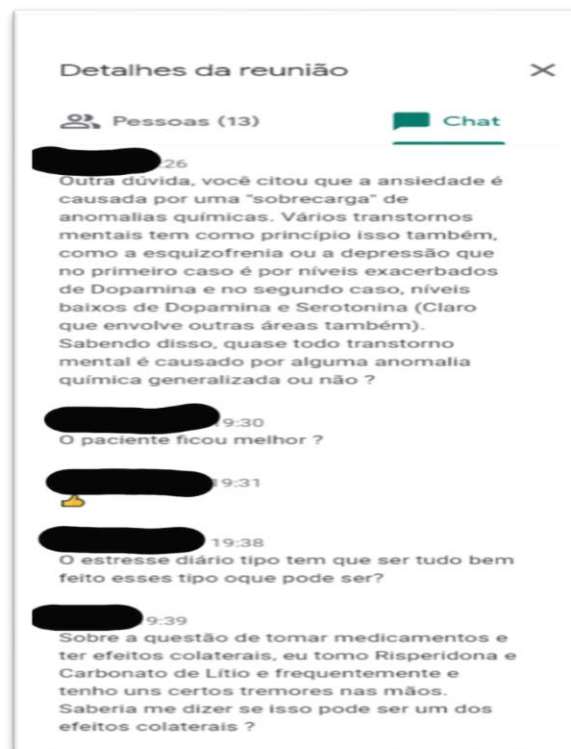
Segue o momento do bate-papo com o psicólogo.

Figura 10 -Bate-papo com o Psicólogo



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11 - Dúvidas e relatos dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal

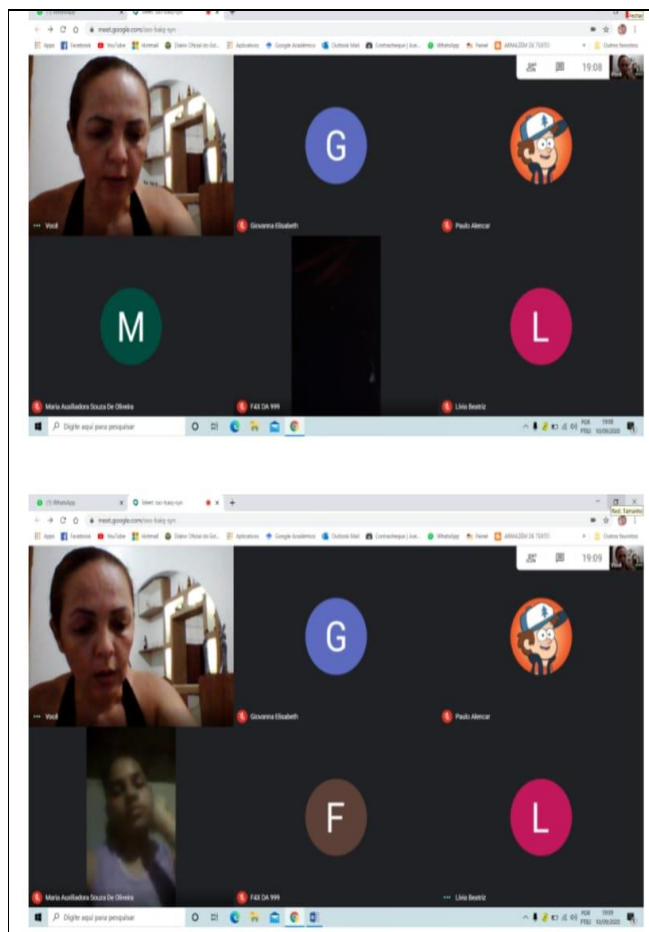
<sup>16</sup> O psicólogo que atendeu a nossa solicitação para um bate-papo faz parte do Núcleo de Apoio à Psicologia Educacional e Escolar da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre. E-mail do setor: [cpeacre@gmail.com](mailto:cpeacre@gmail.com)

A partir desse momento de conversas e interação com a turma para a proposta do projeto de letramento, escolha do tema, conhecimento/reconhecimento dos meios digitais que nos dariam suporte para a realização do projeto, bate-papo com especialista na área da Psicologia para subsidiar o conhecimento dos alunos, passamos para a proposta de atividades do projeto.

### 5.3 AS ATIVIDADES

O conteúdo mais específico do projeto a ser ministrado aos alunos foi organizado por meio de um conjunto de atividades de leitura e de produção de textos multimodais/multissemióticos. Para isso, realizamos uma aula pelo *Google Meet* para elencarmos os objetivos do nosso projeto, os gêneros textuais a serem trabalhados, o produto final e o meio de veiculação desse produto.

Figura 12 - Aula do projeto



Fonte: Arquivo pessoal

Definidos os objetivos e o gênero a ser trabalhado, a professora elaborou um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, com foco na leitura e produção de anúncios, contemplando a temática em tela: a questão da saúde mental do adolescente em meio à pandemia.

Estruturar essas atividades de leitura e produção textual norteou nosso trabalho atendendo não somente ao que rege o Currículo de Referência Único do Acre de Língua Portuguesa, no que diz respeito à adoção do texto como objeto central para que o aluno possa utilizar a linguagem de modo significativo, mas, também, ao que defendemos neste estudo, propiciar práticas multiletradas aos alunos. Isso por que a proposta elaborada

[...] adota o texto como objeto central da unidade de trabalho, de modo que esteja sempre relacionado à interação comunicativa e aos contextos envolvidos, com o objetivo principal de que os alunos possam utilizar a linguagem de modo significativo em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (ACRE, 2019, p. 696).

No que diz respeito à ampliação dos conteúdos, tem-se a exploração das práticas de linguagem contemporâneas, que estão relacionadas não só aos gêneros digitais, com conteúdo cada vez mais multissemiótico (texto com a junção de diversas linguagens, por exemplo, o uso de recursos verbais e imagéticos) e multimidiáticos (veiculados e produzidos em diferentes mídias áudio, vídeo, etc.), como também às novas formas de produzir, interagir, veicular e configurar. À escola, cabe contemplar essas novas práticas de produção, tanto no que diz respeito ao uso de modo ético quanto para fomentar debates acerca de temas que circundam essas atividades (ACRE, 2019, p. 711).

Dessa forma, busca-se, através dessas atividades, proporcionar aos alunos o desenvolvimento de novos letramentos por meio da leitura e da produção dos textos multimodais/multissemióticos. De acordo com o Currículo de Referência Único do Acre, a expectativa é que os alunos do 9º ano sejam capazes de desenvolver algumas habilidades, como as descritas no quadro a seguir:

Figura 13 - Habilidades previstas para 9º ano

9º ANO
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar.</li> <li>● Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano e desenvolver procedimentos adequados de estudo, considerando as especificidades de cada gênero.</li> <li>● Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.</li> <li>● Produzir e revisar, de modo autônomo, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, bem como textos de apoio à fala planejada adequados às necessidades de estudo, buscando qualidade no conteúdo e na forma - em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.</li> </ul>

Fonte: Currículo de Referência Único do Acre (2019).

Colocamos, nesta proposta, maior ênfase nas três últimas habilidades, uma vez que a nossas atividades propõem procedimentos de leitura e escrita de texto multimodal/multissemiótico do gênero anúncio publicitário.

Também fizemos uso de alguns descritores constantes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e Descritores (Quadro 1), como:

- (D1) Localizar informações explícitas em um texto;
- (D4) Inferir uma informação implícita em um texto;
- (D6) Identificar o tema de um texto;
- (D5) Interpretar textos com auxílio de material gráfico;
- (D12) Identificar a finalidade do texto.

Essa segunda parte do projeto (propostas de atividades de leitura e escrita) é composta por cinco etapas, cada uma com 2h/a, pensada para ser desenvolvida de forma remota, pois o crescente índice de pessoas infectadas pela covid-19 ainda não permitiu voltar às aulas de forma presencial. E, justamente por isso, os resultados dessa segunda parte do projeto de letramento não ocorreram como esperávamos.

Os alunos não conseguiram desenvolver as atividades por várias situações, como a saída da zona urbana para a zona rural por conta, tanto do aumento no número de infectados quanto por questões financeiras, uma vez que muitos pais perderam o emprego; a crise financeira fez com que vários alunos perdessem o acesso da internet residencial (*wi-fi*) e/ou ficassem sem ter como colocar crédito nos celulares para ter acesso aos dados móveis; grande parte dos alunos perderam o acesso das atividades *on-line* passada pela instituição escolar, o que acarretou atrasos e grande acúmulo de atividades e enorme procura de atividades impressas;



alguns relataram desestabilidade emocional por conta da doença e de perdas familiares.

Tentamos reunir essa turma do projeto no pátio da escola com os protocolos de segurança. O pátio da escola é um local amplo, bem arejado, com muitas mesas e cadeiras, com acesso à internet banda larga. Pensamos, primeiramente, em reunir a turma. Depois, pensamos em reunir por equipes com no máximo quatro alunos. Infelizmente, não obtivemos êxito, dada a insegurança e o aumento no número de infectados em nossa cidade.

Outro empecilho foi a circulação de pessoas (pais e outros alunos) pela escola para tratar de assuntos relacionados à perda das atividades bimestrais por falta de acesso à internet. Por fim, pensamos em mudar a estratégia e, ao invés de realizarmos a atividade em equipe de forma virtual, faríamos as atividades impressas e os alunos pegariam essas atividades nas datas e horários específicos, e realizariam de forma individual. Mais uma vez o planejamento foi frustrado, pois não conseguimos contato nem via telefonema, nem via *WhatsApp* com os alunos.

Dessa forma, só pudemos executar a primeira parte do projeto: Conversa inicial sobre o projeto, aplicação do questionário pelo *Google Forms*, definição do tema, definição dos objetivos (geral e específicos) do projeto de letramento, produto final para a culminância do projeto, escolha do gênero textual para o produto final, compartilhamento de textos e informações acerca do tema no grupo de *WhatsApp* e o bate-papo com um profissional da Psicologia.

A segunda parte do projeto, na qual seriam aplicadas as cinco atividades que proporcionariam a leitura e a escrita de textos multimodais/multissemióticos não foi realizada diretamente com os alunos, devido às dificuldades já mencionadas anteriormente. Sem termos mais nenhuma estratégia para que déssemos continuidade às atividades do projeto, registramos, aqui, a proposta contendo as atividades que finalizariam o projeto, para que em momento ou situação oportuna possa ser desenvolvido.

Trata-se de um conjunto de atividades que contemplam a temática discutida no projeto e que podem ser utilizadas por outros professores, com as devidas adequações ao contexto e à realidade de cada sala de aula.

Em razão da situação imposta pelo afastamento social e das condições materiais para empreender a aplicação das atividades, realizaremos uma análise de

dados a partir das atividades propostas à luz dos autores que fundamentam esta pesquisa.

Abaixo, cada uma das atividades planejadas:

<b>ATIVIDADE 1</b>
<p><b>ASSUNTO:</b> - Textos Multimodais/Multissemióticos</p> <p><b>OBJETIVO:</b> - Compreender o que são os textos multimodais/multissemióticos; - Identificar as características e funções de um texto multimodal/multissemióticos; - Reconhecer o ambiente de veiculação de textos multimodais/multissemióticos.</p> <p><b>DURAÇÃO:</b> 2 h/a</p>

1. Apresentação do vídeo “O que são textos multimodais?” do professor Prosa Júnior, disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=6p-Y9sFH1dl> o vídeo será enviado no grupo do *WhatsApp*.
2. Solicitar aos alunos que anotem as possíveis dúvidas que surgirem durante a apresentação do vídeo. Essas dúvidas serão discutidas no encontro pelo *Google Meet*;
3. Depois de comentarmos o vídeo, serão lançados aos alunos os seguintes questionamentos:
  - a) Você já conhecia os termos multimodal, multimodalidade e multissemiótico que foram apresentados no vídeo?
  - b) De acordo com as explicações dadas pelo professor Prosa Júnior no vídeo que assistimos, o que você conseguiu entender por multimodalidade?
  - c) Quais as características que classificam um texto como um texto multimodal/multissemiótico?
  - d) No seu dia a dia, quais textos você tem contato que classificaria como um texto multimodal/multissemiótico?
  - e) Em quais meios de veiculação ocorre esse contato?
  - f) Qual a relevância desses textos para a seu convívio social? Você consegue ler e entender com mais facilidade ou não?
  - g) De que forma podemos trabalhar textos multimodais/multissemióticos abordando o tema do nosso projeto: “A saúde mental dos adolescentes em meio à pandemia” que tem como objetivo desenvolver, por meio dos recursos da Língua Portuguesa, uma campanha publicitária.

Reflexões sobre as aprendizagens esperadas na atividade 01:

Kleiman (2005) enfatiza que o trabalho do professor para ajudar os alunos a construir histórias de leituras significativas tem como pano de fundo as exigências sobre o funcionamento da língua oral e escrita, das linguagens verbal e não-verbal, dos textos multimodais/multissemióticos de gêneros de grande circulação e de complexidade nas práticas sociais da pós-modernidade.

Partindo dessa ideia, na atividade 01 utilizamos a mídia como meio de comunicação, pois levaremos informações sobre o que são os textos multimodais/multissemióticos veiculadas em vídeo disponibilizado por meio da mídia digital (internet).

Nessa atividade, temos como objetivos desenvolver nos alunos a competência para que eles possam compreender o que são os textos multimodais/multissemióticos; que consigam identificar as características e as funções, e, também, reconhecer o ambiente de veiculação de textos multimodais/multissemióticos.

As questões que compõem a primeira atividade contemplam respostas de caráter subjetivo (as quais os alunos podem responder de acordo com o que aprenderam na exposição do vídeo ou já sabiam antes, o chamado conhecimento prévio) e com base nas habilidades descritas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, como, por exemplo, as questões b, c, e, em que os alunos precisam localizar informações explícitas em um texto, no caso, o texto produzido no vídeo.

Espera-se que ao término da atividade os alunos consigam compreender o que é um texto multimodal/multissemiótico (conceito, características, meio de circulação e finalidade).

#### **ATIVIDADE 02**

**ASSUNTO:**

- Leitura de Textos Multimodais/ Multissemióticos

**OBJETIVO:**

- Analisar elementos verbais e não-verbais que auxiliam a compreensão do texto multimodal/multissemiótico;
- Identificar o tema e a finalidade do texto através das suas múltiplas semioses presentes nos textos multimodais/multissemióticos.

**DURAÇÃO:** 2 h/a

1. Observe os textos a seguir:

Imagem 1



Disponível em: <https://hospitalsantacasariolandia.com.br/janeiro-branco-campanha-pela-saude-mental-e-emocional/>

Imagem 2:



Disponível em: <https://noticias.cancao.com/brasil/e-importante-cuidar-da-saude-mental-dos-jovens-diz-especialista/>

Imagem 03:



Disponível em: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2020/01/atividades-sobre-o-janeiro-branco.html>

2. A partir da observação das imagens, responda:

a) Os recursos utilizados são os mesmos em todos os textos? O que difere uma imagem das outras?

b) A imagem 01 faz parte da campanha Janeiro Branco criada em 2014. O que sugere a imagem das mãos apoiando a metade de um coração com a metade de um cérebro?

c) De acordo com o que podemos observar, quem está na imagem 02? Em que lugar parece estar? Existem outras pessoas no mesmo ambiente? A forma de se portar da pessoa sugere qual estado de espírito? O que as cores utilizadas sugerem? O que sugere a cor preta, a postura, sentado de cabeça baixa com os joelhos dobrados da pessoa que compõe a imagem?

d) Acesse os links disponíveis abaixo de cada imagem e obtenha mais informações a partir dos textos disponíveis e responda qual o tema abordado, partindo da leitura feita das formas, cores, das expressões, entre outros recursos utilizados? Qual a finalidade dos textos?

e) Na imagem 03, releia a parte escrita do texto. O que existe de diferença entre a parte escrita? Qual palavra aparece em destaque? Por que essa palavra aparece em destaque? O que sugere a imagem da criança sorrindo nesse contexto? O que sugere a presença do *emoticon* no texto? Qual a relação entre a parte verbal e a não-verbal para a construção do sentido do texto? Você concorda que apenas a parte não-verbal atingiria a mensagem que o anúncio repassa?

f) Os textos 01, 02 e 03 podem ser classificados como multimodais/multissemióticos? Por quê?

g) Produza uma frase expressando o que cada imagem traduz.

Reflexões sobre as aprendizagens esperadas na atividade 02:

Kleiman (2005) afirma que o texto escrito mudou substancialmente e, hoje, facilmente encontramos na mídia textos multimodais/multissemióticos. Portanto, não é apenas a linguagem verbal que compõe o sentido desses textos, mais ainda, a imagem tornou-se forma de comunicação e expressão complementando o sentido deles.

Sendo assim, organizamos a atividade 02 com o objetivo de desenvolver nos alunos a competência para que eles consigam fazer análise dos elementos verbais e não verbais que auxiliam na compreensão do texto multimodal/multissemiótico, bem como identificar o tema e a finalidade desses textos através das múltiplas semioses presentes nos textos.

As questões que compõem essa atividade foram elaboradas com base nas habilidades descritas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores

Quadro 2- Questões propostas e seus descritores

QUESTÕES	DESCRITOR(D)	
a	D5	(D4) Inferir uma informação implícita em um texto; (D5) Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; (D6) Identificar o tema de um texto; (D12) Identificar a finalidade de textos; (D17) Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
b	D4, D5, D17	
c	D4, D5, D6	
d	D5, D6, D12	
e	D4, D5	
f	D5	
g	D5	

Fonte: Adaptada pela autora / PDE: Prova Brasil (2008).

Esperamos, também, que a partir dessas competências, ao término, os alunos consigam produzir as frases a partir da leitura dos textos multimodais/multissemióticos apresentados na atividade.

**ATIVIDADE 03**

ASSUNTO: Textos Multimodais/Multissemiótico do Gênero Anúncio Publicitário

OBJETIVO:

- Identificar as principais características do gênero anúncio publicitário;
- Identificar as marcas da multimodalidade no gênero para a construção do sentido do texto;
- Compreender a função e utilização do gênero anúncio publicitário.

DURAÇÃO: 2 h/a

1. Solicitar aos alunos que assistam à videoaula sobre o gênero anúncio publicitário por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=SQFtLCDvCIU> O vídeo será disponibilizado no grupo de *WhatsApp* da turma. Os alunos deverão tomar nota da aula para o debate posterior.

2. No encontro por meio do *Google Meet* faremos a discussão acerca do gênero textual anúncio publicitário.

- a) O que você entende por anúncio publicitário?
- b) Quais são os tipos de anúncios publicitários mais utilizados?
- c) Através de qual meio midiático você tem contato com esse gênero?
- d) Quais as características da multimodalidade encontrada em um anúncio publicitário?
- e) Dentre os tipos de anúncios publicitários apresentados no vídeo, o que você achou do anúncio de ações?
- f) O que o difere o anúncio de ações dos demais tipos (anúncio de serviço, de produtos, de eventos)?

Reflexões sobre as aprendizagens esperadas na atividade 03:

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), os gêneros integram práticas sociais situadas, e no caso do projeto “Discutindo a saúde mental dos adolescentes em meio à pandemia”, os alunos que participaram desta pesquisa elegeram o gênero anúncio publicitário de ação, por ser um gênero multimodal/multissemiótico de grande circulação nas mídias digitais, atingindo facilmente o público-alvo.

Assim, a atividade foi pensada para que os alunos se subsidiassem de conhecimentos a respeito do gênero textual que culminaria o projeto. Com essa atividade, pretendemos, também, desenvolver nos alunos a capacidade de identificar as principais características do gênero anúncio publicitário, identificar as marcas da multimodalidade no gênero para a construção do sentido do texto e compreender a função e utilização do gênero anúncio publicitário.

As questões que compõem essa atividade, além de fazerem uma sondagem acerca do conhecimento prévio dos alunos, trazem uma reflexão a partir da abordagem apresentada no vídeo e, também, contemplam os descritores (D1) localizar informações explícitas em um texto; (D12) identificar a finalidade do texto.

Esperamos que ao término da atividade os alunos consigam atingir os objetivos anunciados no início desta proposta.

#### **ATIVIDADE 04**

ASSUNTO: Textos Multimodais/Multissemióticos Leitura e Interpretação

OBJETIVO:

- Ler e interpretar textos multimodais a partir de vídeos e imagens;

DURAÇÃO: 2 h/a

1. Assistam ao vídeo “Os jovens e a saúde mental”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2R9JZy-w-44>. O vídeo será enviado no grupo de *WhatsApp* da turma.

2. Reunir com os alunos por meio do *Google Meet* para debater o vídeo. Serão feitos os seguintes questionamentos:

- a) Qual a temática abordada no vídeo?
- b) Ela tem alguma relação com o tema do nosso projeto? Explique qual a relação existente.
- c) Você se identificou com algum momento apresentado no vídeo? Identificou algum amigo ou parente que tenha apresentado algum “comportamento de risco” que foi demonstrado no vídeo?
- d) O que podemos fazer, enquanto sujeitos críticos e capazes de contribuir de forma positiva, para ajudar os alunos da nossa escola e a comunidade em geral, a se prevenirem de possíveis problemas com a saúde mental?
- e) Das ações apresentadas como “soluções para comportamento de risco” qual ou quais você considera mais importante para adolescente na sua faixa-etária? Por quê?

3. Observem as imagens abaixo. Elas foram retiradas do vídeo “Os jovens e a saúde mental” que você assistiu:



Imagem 1:



Imagem 2:

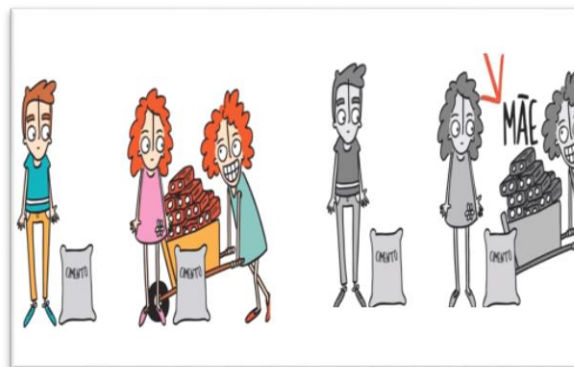


Imagem 3:



- Se você considerasse somente a primeira imagem de cada par, conseguiria entender a mensagem da mesma forma que com o auxílio da segunda imagem?
- O que a mudança de cores entre o par da imagem 02 sugere?
- O que você inferiu com o risco em forma de X e na cor vermelha na segunda imagem do par da imagem 01?
- Dos três pares de imagem, qual você conseguiria entender a mensagem implícita sem o auxílio da segunda imagem?

### Reflexões sobre as aprendizagens esperadas na atividade 04:

Paulo Freire (1989), em sua obra “A importância do ato de ler”, destaca que a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Partindo dessa ideia, na atividade 04 buscamos relacionar o tema do projeto: “Discutindo a saúde mental do adolescente em meio à pandemia” à situação apresentada no vídeo “Os jovens e a saúde mental” contextualizando, dessa forma, o tema do projeto com as capacidades que pretendemos desenvolver nos alunos quanto à leitura e à interpretação de textos multimodais/multissemióticos a partir da leitura de vídeos e imagens.

Procuramos relacionar a leitura do vídeo com a leitura de imagens que contêm palavras escritas, retiradas desse mesmo vídeo, pois, como afirma Dionísio (2005), a imagem e a palavra mantêm uma relação próxima e integrada. Dessa forma, buscamos, por meio dessa atividade, aproximar o cotidiano dos alunos, que se identificam de alguma forma com a problemática abordada, na tentativa de promover resultados significativos.

As questões que compõem essa atividade contemplam respostas de caráter subjetivo (questões 2c, 2d, 2e) e com base nas habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Tópicos e seus Descritores.

Quadro 3: Questões propostas e seus descritores

QUESTÕES	DESCRITOR(D)	
2.a	D5, D6	(D1) Localizar informações explícitas em um texto; (D4) Inferir uma informação implícita em um texto; (D5) Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; (D6) Identificar o tema de um texto; (D20) Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
2.b	D1, D5, D20	
2.c	D5	
2.d	D1	
2.e	D5	
3.a	D5	
3.b	D5	
3.c	D4, D5	
3.d	D4, D5	

Fonte: Adaptada pela autora / PDE: Prova Brasil (2008).

Esperamos que, ao término da atividade, os alunos consigam ler e interpretar textos multimodais/multissemióticos a partir da leitura de vídeos e de imagens.

**ATIVIDADE 05**

ASSUNTO: Textos Multimodais/Multissemióticos Produzindo Anúncio Publicitário de Ação

OBJETIVO:

- Produzir e revisar de modo autônomo, texto correspondente ao gênero anúncio publicitário de ação;
- Utilizar os recursos disponíveis nos meios digitais, tais como editores que proporcionem cores, movimentos, formas, sons, entre outros, para produzir textos multimodais/multissemióticos;
- Publicar os textos produzidos pelos alunos no *blog* da escola a fim de informar à comunidade escolar sobre a saúde mental do adolescente em meio à pandemia.

DURAÇÃO: 2 h/a

1. Agora vamos produzir o nosso anúncio publicitário de ação:

a) Através de uma aula no *Google Meet*, a professora fará as orientações da produção dos textos. Os alunos devem formar equipes para encontros virtuais com no máximo 4 alunos. A professora deixará a formação desses grupos a cargo dos alunos, fazendo apenas pequenos ajustes caso necessário.

b) Vamos utilizar os recursos de edição do *WhatsApp* ou de qualquer outra plataforma digital que você conheça (pois por meio desses recursos podemos inserir áudio, movimento, fontes de tamanhos, formas e cores diversificadas, entre outros) e produza um anúncio publicitário de ação a partir da temática do nosso projeto “A saúde mental do adolescente em meio à pandemia”.

c) Lembre-se de que você deve lançar mão dos recursos da multimodalidade e suas multissemioses (sons, movimento, cores, formas, texto verbal escrito, entre outros);

d) Não esqueça de levar em consideração qual o público-alvo e a intenção do seu anúncio publicitário de ação. Pense num *slogan* (uma frase concisa e que chame a atenção do leitor sem perder o foco do nosso objetivo);

e) A professora fará, juntamente com os alunos, análise das produções e ajustes no conteúdo das produções, caso necessário.

f) Os alunos terão um prazo de 48h a partir da aula para apresentarem suas produções. Esse prazo foi dado em razão do ensino remoto requerer essa flexibilidade.

Reflexões sobre as aprendizagens esperadas na atividade 05:

Depois que todos os textos forem revisados pelos alunos e professora, serão publicados no *blog* e em outras redes sociais da escola, com o objetivo, já mencionado anteriormente, de desenvolver campanha, por meio dos recursos da Língua

Portuguesa, sobre a saúde mental do adolescente em meio à pandemia. Essa campanha almeja conscientizar o público da comunidade escolar sobre problemas que podem ser gerados à saúde mental dos adolescentes, ou agravados, por conta do isolamento social causado pela pandemia da covid-19.

Como já afirmamos anteriormente, Kleiman (2005) sugere que a leitura e a escrita na escola se deem da prática social ao gênero textual e não o inverso, e foi assim que propusemos essa atividade de produção neste projeto de letramento. Identificamos uma problemática que está fazendo parte do cotidiano de parte dos alunos e desenvolvemos o projeto por meio dos textos multimodais/multissemióticos.

Ressaltando que o texto é a base do ensino da língua portuguesa e um viés para o letramento dos alunos no ambiente escolar, como afirma Rojo (2004), este não deverá ser usado sem uma função, sem um objetivo ou, muito menos, como pretexto para o trabalho com aspectos meramente gramaticais da língua.

Segundo Kleiman (2000), que definiu o projeto de letramento como um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, a produção dos textos seguindo a execução deste projeto é um trabalho coletivo de alunos e professor. Pretendemos atingir, por meio desse trabalho coletivo, o público escolar mediante circulação desses textos nas redes sociais e *blog* da escola.

As atividades apresentadas acima são, portanto, o que foi elaborado pela professora a fim de alcançar os objetivos traçados por ela, enquanto pesquisadora, e de alcançar também os objetivos traçados em conjunto com os alunos, a partir do tema que escolheram. Vale ressaltar que, embora, não tenha sido possível desenvolver tais atividades juntamente com os alunos, elas foram pensadas com e para eles, já que estão ligadas a cada etapa do projeto em que os alunos ainda puderam participar. Desejamos em breve poder aplicá-las.

Acreditamos que esta proposta de projeto pode contribuir com as práticas de leitura e de escrita dos alunos no que se refere aos textos multimodais/multissemióticos, e, também, por apresentar um tema que partiu da necessidade da turma, colaborando de forma efetiva para as suas práticas sociais, uma vez que a saúde mental de alguns adolescentes, durante esse período de pandemia tem sido muito afetada. Vale salientar que, mesmo se tivéssemos conseguido aplicar toda a proposta do projeto, ainda assim não resolveríamos totalmente as dificuldades apresentadas, por nossos alunos, em relação à leitura e à

escrita de textos multimodais/multissemióticos, pois entendemos que essa construção do conhecimento se dá ao longo do percurso escolar.

As atividades propostas no projeto de letramento foram elaboradas de acordo com os descritores das Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores, mas sem deixar de levar em consideração o protagonismo dos nossos alunos e a ressignificação de um tema tão presente no nosso cotidiano.

Como já mencionamos, alguns obstáculos impediram a execução total desse projeto. Apesar desse impedimento, mas pensando em contribuir com as práticas de leitura e de escrita de textos multimodais/multissemióticos, deixamos registrada uma proposta de atividade mostrando os caminhos percorridos para, que assim, possamos contribuir com as práticas pedagógicas de outros professores.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, comungamos do pensamento de Rojo (2019) ao afirmar que os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões e, que, também, as novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizariam e intensificariam novas possibilidades de texto.

Mediante a preocupação que tivemos com uma das dificuldades apresentadas por nossos alunos no que diz respeito à leitura e à produção dos textos multimodais/multissemióticos, realizamos este projeto de letramento com o objetivo geral de discutir o ensino da leitura e da escrita do texto multimodal/multissemiótico nos anos finais do ensino fundamental, a partir de um projeto de letramento, considerando os usos da língua em diferentes contextos sociais. E com os seguintes objetivos específicos: a) Identificar, através de atividades de leitura e de escrita de textos multimodais/multissemióticos, as principais dificuldades apresentadas pelos alunos; b) Apresentar elementos ou recursos para envolver a leitura e a escrita como prática social na perspectiva do letramento; c) Compreender o ensino da Língua Portuguesa com base na relação entre a prática social e os gêneros multimodais/multissemióticos; d) Destacar a importância das práticas de letramento na perspectiva de projeto de letramento e na resignificação das práticas de leitura e de escrita no contexto escolar.

Imaginávamos que seria algo totalmente viável e que não encontraríamos barreiras, pois ao vermos a grande maioria dos adolescentes manuseando aparelhos celulares, falando em jogos *on-line*, acessando e participando efetivamente nas redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *WhatsApp*, entre outros, que eles não teriam algumas das dificuldades que foram apresentadas, inicialmente, na aplicação da nossa proposta, como: fazer *print* e preencher um formulário *on-line*. Contudo, um dos maiores desafios na aplicação desse projeto foi a questão dessa nova modalidade de ensino – o remoto – e as poucas ou nenhuma condição tecnológica ao dispor dos alunos – internet e uma plataforma adequada de ensino.

Com o objetivo de desenvolver um projeto de letramento que viesse a colaborar com as práticas de leitura e de escrita de textos multimodais/multissemióticos e que viesse a contribuir com as práticas sociais dos alunos, foi que pensamos (professora e alunos) no gênero anúncio publicitário

envolvendo uma campanha de ação para auxiliar os adolescentes na reflexão sobre a saúde mental em meio à pandemia.

Para nós, ficou evidente que as práticas letradas não se resumem ao fato de saber ler e escrever, mas, sim, o saber ler e escrever para que faça sentido em suas práticas sociais cotidianas. E para que o nosso aluno venha a se tornar protagonista do seu próprio espaço, devemos, então, pensar nos multiletramentos.

Ao falarmos nos multiletramentos, não podemos esquecer da demanda social que os meios tecnológicos trazem. Hoje, precisamos encurtar algumas distâncias entre o homem e o meio digital, e, para isso, a inserção do uso das novas tecnologias, aliadas ao processo de ensino e de aprendizagem, pode fazer com que as habilidades leitora e escritora dos nossos alunos se tornem mais dinâmicas, trazendo um novo sentido na forma de ensinar e de aprender.

O ano de 2020 foi totalmente atípico, pois o mundo foi assolado com a pandemia da covid-19 que mudou radicalmente o modo de vida, de trabalho e de estudos. Fomos obrigados a cumprir um distanciamento social que acarretou o fechamento de vários estabelecimentos, inclusive o escolar. E que esse isolamento levou às pessoas a necessidade de fazer uso cada vez mais frequente da internet e dos meios digitais.

Contudo, o ensino não poderia parar, então pensou-se num ensino totalmente à distância, por meio das mídias digitais dependente da internet. É o que chamamos de ensino remoto. Com essa nova realidade, tivemos que readequar a nossa proposta pedagógica na tentativa de contribuir com as práticas de leitura e de escrita dos nossos alunos.

Para esse fim, consideramos o projeto em duas fases: a primeira fase foi composta por etapas que subsidiariam os alunos a respeito do tema e do manuseio nos meios digitais que utilizaríamos; a segunda fase foi composta pela proposta pedagógica com cinco atividades voltadas totalmente para a leitura e para a produção de textos multimodais/multissemióticos.

Para agilizar a comunicação entre professora e alunos participantes desta pesquisa foi criado um grupo de *WhatsApp*, para informações com caráter mais frequente, e acordado que as aulas ocorreriam por meio do *Google Meet*. A primeira etapa do projeto ocorreu de forma bem satisfatória, com grande participação da turma. Eles preencheram o questionário, interagiram no grupo de *WhatsApp*, deram sugestões do tema, dos objetivos do projeto de letramento, participaram ativamente

do bate-papo com o psicólogo, porém, a segunda parte, e diríamos a mais importante, infelizmente, não aconteceu por motivos diversos que vão desde o desemprego dos provedores dos lares responsáveis pelos alunos à mudança da zona urbana para a zona rural por medo de se infectar com o vírus.

Temos que ser realistas e atentar para alguns discursos romantizados de que a educação por meio do ensino remoto está acontecendo com a participação quase que total dos alunos e que esses alunos estão correspondendo positivamente às aulas. Devemos considerar que as condições não são favoráveis a todos e ainda existem inúmeras barreiras que impedem que o ensino aconteça igualmente a todos os discentes. Temos alunos com perfis socioeconômicos diferenciados e a igualdade na oferta até pode estar para todos, mas a forma de recebimento é que não está. Durante esse período em que se estende a pandemia, muitas realidades, principalmente financeiras, mudaram de cenário. Inúmeras famílias tiveram que optar em manter uma internet para o filho ter acesso às aulas ou manter o sustento familiar.

Sem ter acesso à internet, o ensino remoto não acontece, pois os alunos não conseguem acessar os meios de comunicação digital que, inicialmente, estavam propícios e favoráveis ao nosso trabalho. Partindo desse impasse, as atividades que seriam enviadas pelo *Google Forms* e, também, em forma de arquivo pelo *Whatsapp*, seriam, também, impressas, pois pensamos em entregar a sequência de atividades do projeto em material impresso, porém não conseguimos mais contato com os alunos, pois já não possuíam os mesmos contatos telefônicos e tampouco informaram a aquisição de outros contatos. Partindo dessa dificuldade por parte dos alunos, esses tiveram um acúmulo de atividades das disciplinas que compõem o currículo e com mais essa demanda para eles, só conseguimos aplicar a primeira fase do projeto.

Com a falta de contato com os alunos participantes da pesquisa e as tentativas de estratégias frustradas, decidimos por deixar registrada toda a proposta metodológica do projeto de letramento, para quem sabe, em momento mais oportuno, tentar desenvolvê-lo ou readequá-lo. De qualquer forma fica registrada a nossa experiência com proposta de projeto de letramento por meio do ensino remoto.

Enquanto professora, eu estava muito confiante que conseguiríamos executar toda a proposta do projeto, pois não imaginava que essa pandemia duraria tanto tempo e que geraria tantos transtornos de ordem, também, financeira a uma parte dos alunos. Essa experiência mudou parte da minha concepção em acreditar que os



alunos conseguiriam acompanhar e adquirir conhecimento, não somente através da proposta de projeto, mas também, da metodologia de aplicação (ensino remoto).

Partindo da proposta desse projeto, fica registrada uma sugestão com as fases de execução, contendo as cinco atividades voltadas para a leitura e para a escrita de texto multimodal/multissemiótico com o objetivo de contribuir com as práticas letradas dos nossos alunos. Embora essa atividade não tenha sido aplicada aos alunos, ela foi construída pensando nas dificuldades que alunos da escola vêm apresentando ao longo das avaliações externas, e, também em atividades durante as aulas. As atividades estão articuladas de acordo com o que os alunos desejavam, totalmente focadas na prática de leitura e de escrita de texto multimodal/multissemiótico e no tema escolhido por eles. Sendo assim, acredito que essa proposta é algo muito articulado com a turma, pois foi elaborada/construída com e para eles.

Acredito que ao aplicar a proposta do projeto de letramento em sala de aula, o professor perceberá com mais clareza quais as dificuldades e quais os conhecimentos prévios de seus alunos, e a partir dessa percepção, poder readequar as atividades direcionando-as às necessidades da turma.

Cursar o Mestrado Profissional em Letras - Profletras, bem como aprofundar meu estudo sobre letramento, trouxe-me à reflexão do quanto é importante o papel do professor ao mediar o conhecimento para os alunos. Lembro-me de que, ao iniciar o mestrado, meu pensamento sobre ser professor de Língua Portuguesa estava intimamente ligado ao ensino das normas que a língua impõe, sobretudo, o ensino da gramática normativa. Hoje, minha concepção mudou, e compreendo que o ensino da Língua Portuguesa não se resume à aplicação de regras, mas no sentido e nas aplicações das práticas letradas no cotidiano dos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. *Currículo de Referência Único do Acre*. Rio Branco: SEEAC, 2019.

ACRE, Resultado 2015 SEAPE. Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem. Escolar Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/> acesso em: 29 set. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, V. X, Tomos I, II e III, 1947. (Coleção Obras Completas de Rui Barbosa).

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio> acesso em 24 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores*. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHONOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil: Vol. I. Séculos XVI – XVIII*, 2004, p.179-191.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Notas sobre letramentos, gêneros do discurso e (novas) práticas de leitura e escrita na internet. In: ABREU-TARDELLI, Lílian Santos (orgs.). *Letramentos e Gêneros Textuais/Discursivos: Aproximações e Distanciamentos*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: K, A. M.; G, B.; B, K.S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e união da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs.) *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/hipertexto> Acesso em: 8 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GARCIA, Regina Leite. (re) criando e alfabetizando: a partir de que modos e sentidos? In: GARCIA, Regina Leite. (org.) *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Cintia. B; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. *Projet(o)Arte*. In: ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P., Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: KLEIMAN, Angela *Oficina de leitura*. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Brasília: MEC Campinas: CIFEL/UNICAMP, 2005.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. Material Educacional Digital: multi/hipermodalidade e autoria. In: FRASSON, Antonio Carlos et al (org). *Formação de professores a distância: fundamentos e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMA, Mariana Batista de; DE GRADE, Paula Bacarat. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxanne (org.). *Escola conectada: Os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

MACHADO, Ana Maria. *Como e porque ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCUSHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MARTINS, M. S. C. *Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no ensino fundamental de 9 anos*. Campinas, SP. Mercado de Letras. 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes progressão continuada. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001.

MOREIRA, Adriano. Educação Escolar e Transformação Social. *Revista faac*, Bauru, V. 1, N. 1, p. 47-57, abr./set. 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Letrar é preciso, alfabetizar não basta ... mais?*. In: Lia Scholze; Tânia M. K. Rosling. (Org.). *Teorias e práticas de letramento*. 1 ed. Brasília: Passo Fundo: INEP: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007, v. 1, p. 155-168. Livro disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/1...>

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

RAMOS, Rogério de Araújo. *Dicionário Didático de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. *Letramento e diversidade textual*. In: Boletim 2004, Alfabetização, jun. 2019. leitura e escrita, programa 5. Disponível em: [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto). Acesso em: 13

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Tatiane Castro dos. O “novo” para o ensino da língua portuguesa na década de 1980: a constituição da disciplina escolar português. *Letras & Letras*, v. 29, p. 1-19, 2014.

SAVIANI, Demerval. (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr 2004 nº25. Acesso em: 24 mar 2020.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens, críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. (org.). *Letramento, Escrita e Leitura: Questões contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Coleção Temas básicos da pesquisa-ação, 1986.