



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA E ENSINO
LINHA DE PESQUISA: TEORIA LINGUÍSTICA E MÉTODOS**



MARIA WANILSA SILVA DE SOUZA

**MULTILETRAMENTOS E TIRINHAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

MARIA WANILSA SILVA DE SOUZA

**MULTILETRAMENTOS E TIRINHAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Projeto de pesquisa de Dissertação de Mestrado
submetido ao Exame de Qualificação de
Mestrado no Mestrado Profissional em
Linguística e Ensino, da Universidade Federal
da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Miguel de L.
Silva

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

MARIA WANILSA SILVA DE SOUZA

MULTILETRAMENTOS E TIRINHAS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestra. Área de Concentração Linguística Aplicada.

Aprovada em: 28/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dra. Antônia Gibson
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Prof. Dr. Jorgevaldo Sousa Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Catalogação na publicação Seção de Catalogação e Classificação

S729m Souza, Maria Wanilsa Silva de.

Multiletramentos e tirinhas nas aulas de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática para turmas de 3º ano do ensino fundamental / Maria Wanilsa Silva de Souza. - João Pessoa, 2025.

105 f.: il.

Orientação: Henrique Miguel de Lima Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Formação de professores. 2. Multiletramentos. 3. Sequência didática. 4. Tirinhas. I. Silva, Henrique Miguel de Lima. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8 (043)

Elaborado por RUSTON SAMMEVILLE ALEXANDRE MARQUES DA SILVA - CRB-15/0386

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o trabalho com os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa a partir do gênero textual-discursivo tirinha. A qualidade da educação está intrinsecamente relacionada à formação e à capacitação dos professores; por essa razão, buscou-se analisar os desafios e as potencialidades da formação continuada em multiletramentos no desenvolvimento das competências pedagógicas docentes e na melhoria da qualidade do ensino oferecido. Dessa forma, investigar a formação de professores em um contexto municipal específico, como o de Fortaleza, mostrou-se relevante para identificar de que maneira as estratégias adotadas contribuíram ou limitaram a eficácia da educação nas escolas do município. O estudo justificou-se pela possibilidade de revelar desafios presentes na formação docente que impactaram o desempenho dos alunos e, consequentemente, a qualidade geral do sistema educacional. O estudo dos gêneros textuais configurou-se como uma atividade interativa presente em diversas situações do meio social, exigindo, na maioria das práticas, a articulação de conhecimentos, a instrumentalização de elementos linguísticos e o desenvolvimento de mecanismos argumentativos tecidos no âmbito escolar. O gênero discursivo tirinha mostrou-se pertinente e de suma importância no processo de aprendizagem, por favorecer o amadurecimento das habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, bem como por exigir capacidade de posicionamento e avaliação crítica. Partindo dessa perspectiva linguística investigativa e considerando discussões relevantes sobre o tema, o embasamento teórico fundamentou-se em estudos como Geraldi (1984) Travaglia (2009), Marcuschi (2002; 2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Kleiman (2005; 2007), Soares (2002; 2011), Rojo (2015), Ferreiro (2013), Antunes (2002; 2003), entre outros. A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, tendo o trabalho se orientado pela pesquisa-ação, desenvolvida por meio de uma intervenção pedagógica nas formações continuadas com um grupo de professores de Língua Portuguesa. Nessa intervenção, aplicou-se o procedimento de sequência didática, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para o levantamento das informações, foram analisados os resultados obtidos a partir das atividades realizadas pelos professores participantes. A análise concentrou-se em uma sequência didática voltada para o gênero discursivo tirinha, com ênfase nos aspectos textuais, linguísticos e discursivos desse gênero. O percurso analítico envolveu as produções dos professores, que serviram tanto para a reflexão sobre melhorias no ensino quanto para a avaliação de sua funcionalidade frente às práticas sociais. Em síntese, apresentou-se a contextualização da pesquisa desenvolvida com o intuito de investigar, verificar, analisar e refletir sobre a intervenção pedagógica voltada aos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base em referenciais teóricos pertinentes. Todo o processo foi conduzido de maneira crítica e reflexiva, respeitando e compreendendo a apropriação dos conhecimentos pelos participantes no contexto das aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Multiletramentos; formação de professores; sequência didática; tirinha.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the work with multiliteracies in Portuguese Language classes through the use of the comic strip as a textual-discursive genre. Since the quality of education is intrinsically linked to teacher training and professional development, the study sought to analyze the challenges and potentialities of continuing education in multiliteracies for developing teachers' pedagogical competencies and improving the quality of instruction offered. Thus, examining teacher education within a specific municipal context, such as the city of Fortaleza, proved relevant for identifying how the strategies adopted either contributed to or limited the effectiveness of education in local schools. The study is justified by the possibility of revealing challenges present in teacher education that affect student performance and, consequently, the overall quality of the educational system. The study of textual genres is understood as an interactive activity situated in different social practices, requiring the articulation of knowledge, the use of linguistic resources, and the development of argumentative mechanisms within the school environment. The comic strip genre proved relevant and highly significant in the learning process, as it fosters the development of reading and writing skills and competencies, while also demanding critical evaluation and the capacity for positioning. From this investigative linguistic perspective—and considering relevant discussions on the topic—the theoretical framework was supported by scholars such as Gerald (1984), Travaglia (2009), Marcuschi (2002; 2008), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Kleiman (2005; 2007), Soares (2002; 2011), Rojo (2015), Ferreiro (2013), Antunes (2002; 2003), among others. A qualitative approach was adopted, guided by action research and developed through a pedagogical intervention implemented during continuing education sessions with a group of Portuguese Language teachers. In this intervention, a didactic sequence was applied according to the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Data were collected from the activities carried out by the participating teachers. The analysis focused on a didactic sequence centered on the comic strip genre, with emphasis on its textual, linguistic, and discursive features. The analytical process examined the teachers' productions, which supported reflections on improvements in teaching practices as well as the assessment of the functionality of these practices in social contexts. In summary, the research presents an investigation aimed at observing, verifying, analyzing, and reflecting on a pedagogical intervention focused on multiliteracies in Portuguese Language classes in early elementary school, grounded in relevant theoretical perspectives. The entire process was conducted critically and reflectively, respecting and understanding the ways in which participants appropriated knowledge within the context of Portuguese Language instruction.

Keywords: Multiliteracies; teacher education; didactic sequence; comic strip.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFOR	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomenclatura Geral Brasileira
NLG	Grupo de Nova Londres
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
TDIC	Tecnologias digitais da informação e comunicação
TIC	Tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	8
2.1	Concepções de linguagem e ensino.....	14
2.2	Documentos oficiais e ensino.....	20
2.3	Habilidades de ensino de língua portuguesa no 3º ano do ensino fundamental: BNCC e Fortaleza.....	28
3	GÊNEROS TEXTUAIS, ENSINO E MULTILETRAMENTOS.....	33
3.1	Teoria dos gêneros textuais.....	33
3.2	Do letramento aos multiletramentos.....	39
3.3	Multiletramentos e tirinhas no 3º ano.....	44
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO INÍCIO À CONTINUAÇÃO.....	50
	Pedagogia e ensino de língua portuguesa.....	55
	Formação continuada e Ensino de língua portuguesa.....	60
	Sequência didática como proposta.....	64
5	METODOLOGIA.....	68
6	Resultados e discussões.....	69
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios do ensino contemporâneo de língua portuguesa está no processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos. Tal processo é objeto de estudo, pesquisas e políticas públicas há muito tempo. No Brasil, temos um histórico de fracasso escolar com relação ao nível de alfabetização das crianças. Passadas inúmeras reformas, pesquisas, estudos, legislações específicas e variados esforços, seja da sociedade civil ou do poder público, a problemática da ineficiência em alfabetizar adequadamente as crianças persiste (Soares, 2002).

Com uma breve passagem por nossa história recente é possível acompanhar o processo das reformas educacionais e as demais tentativas em alcançar um bom nível de desempenho das escolas em relação ao processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos. Por termos nesse percurso uma fase colonial, enfrentamos diferentes desafios quando olhamos para a linguagem. O primeiro percalço foi estabelecer um idioma comum em uma terra formada por diferentes etnias. Os colonizadores impuseram sua língua diante de um cenário de dominação (Chaves, 2022; Soares, 2002).

Neste sentido, a escola precisou passar por rápidas mudanças no sentido de viabilizar o atendimento de cada vez mais crianças. Nesse sentido, Soares (2002) argumenta que devido a um crescimento rápido e desordenado do quantitativo de alunos nas escolas, o processo de formação e seleção dos novos professores acabou sendo precarizado tanto em questões salariais como em condições de trabalho.

O ensino da linguagem nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental, que fundamenta a presente investigação, passou pelo ponto de vista histórico, considerando a importância de entender o papel do ensino de língua portuguesa na educação básica. Como a investigação segue na perspectiva dos multiletramentos, fez-se necessário um olhar para o que veio antes dos multiletramentos, que foi o letramento.

Por realizarmos uma pesquisa em um programa de pós-graduação em linguística e ensino, o referencial teórico, necessariamente, passa pelos estudos da linguística. Aborda conceitos como a linguagem, suas concepções e desdobramentos nos documentos oficiais de ensino, bem como na sua chegada de forma mais explícita às escolas e, mais especialmente, suas contribuições no processo de multiletramentos nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Começamos o trabalho buscando entender a importância do ensino de língua portuguesa na educação básica, através de um histórico da disciplina nas escolas desde as reformas pombalinas, no século XVIII, seguindo até a elaboração dos últimos documentos oficiais

curriculares de alcance nacional, estadual e municipal que regem o ensino em todo nosso território, na atualidade. Desse modo, temos como referência os estudos de Chaves (2022), Geraldi (2016), Lanzanova, Sippert e Rios (2020) e Soares (2002), entre outros.

Seguimos olhando de forma mais aprofundada para a linguagem, explorando, na seção seguinte, as concepções de linguagem. Aqui também a linguística se apresenta com as suas contribuições para o ensino de língua portuguesa na escola básica. Nesse momento, apresentamos as contribuições de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), Geraldi (1984), Lima (2024), Prado (2019) e Travaglia (2009).

A próxima seção do estudo buscou na teoria dos gêneros textuais um suporte no percurso de compreensão sobre a importância dos multiletramentos nas aulas de língua portuguesa para as turmas dos anos iniciais. Assim, temos as contribuições de Antunes (2002), Marcuschi (2002), Miranda (2017) e Rojo (2015).

Nessa perspectiva, o problema de pesquisa consiste na seguinte questão norteadora: de que maneira professores de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola pública do município de Fortaleza compreendem o conceito de multiletramentos a partir de uma sequência didática com o gênero discursivo tirinha, destacando os aspectos textuais, linguísticos e discursivos desse gênero?

Para alcançar o questionamento, foi necessário elaborar um percurso que passou pelo objetivo geral da pesquisa, que consiste em investigar de que maneira professores de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola pública do município de Fortaleza compreendem o conceito de multiletramentos a partir de uma sequência didática com o gênero discursivo tirinha, destacando os aspectos textuais, linguísticos e discursivos desse gênero.

Como objetivos específicos, elaborados com o intuito de contribuir para alcançar o objetivo geral, temos: analisar a compreensão dos professores sobre o conceito de multiletramentos e como eles relacionam esse conceito com suas práticas pedagógicas; identificar as percepções dos docentes sobre o gênero discursivo tirinha e sua relevância no contexto educacional para os alunos do 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais, examinando como os professores compreendem e abordam os aspectos textuais, linguísticos e discursivos desse gênero em suas práticas pedagógicas; promover a apreensão do conhecimento sobre multiletramentos, entre os participantes da pesquisa, a partir do desenvolvimento e da implementação de uma sequência didática baseada no gênero discursivo tirinha e avaliar sua eficácia na promoção desse conhecimento.

Propõe-se investigar os desafios e as potencialidades da formação continuada em multiletramentos no desenvolvimento das competências pedagógicas dos professores e na melhoria da qualidade do ensino oferecido em salas de aula planejadas e orientadas digitalmente.

No atendimento às crianças no segmento do ensino fundamental, temos como uma das principais demandas as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento quando olhamos para os anos iniciais. O presente trabalho visa investigar a compreensão dos professores de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental, anos iniciais, de uma escola pública do município de Fortaleza em relação aos multiletramentos, a partir de uma sequência didática com o gênero discursivo tirinha, destacando os aspectos textuais, linguísticos e discursivos desse gênero.

Escolhido o gênero a ser trabalhado na sequência didática, foram elaborados sete encontros com um grupo de professores que ministram aulas de português em turmas do 3º ano do ensino fundamental. Começamos por um questionário diagnóstico no sentido de levantar os conhecimentos prévios do grupo sobre a temática a ser discutida, no caso aqui sobre os multiletramentos.

Os encontros seguintes foram abordando, de forma interativa e discursiva, a temática dos multiletramentos com os professores, buscando articular os conhecimentos das experiências docentes pelos anos de prática dos participantes da pesquisa e os conhecimentos teóricos de pesquisadores e autores de referência sobre a temática.

Como suporte teórico, apresentamos os autores que contribuíram com as discussões iluminando o objeto de pesquisa. Assim, temos as contribuições dos seguintes pesquisadores: Antunes (2002), Ferreiro (2013), Geraldi (1984; 2016), Kleiman (2007), Marcuschi (2002; 2008), Rojo (2015), Soares (2002), Solé (2014), Travaglia (2009), dentre outros. Em relação à sequência didática, buscamos em Dolz (2004).

Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997; 1998), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019) e Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR) (Fortaleza, 2024) também foram norteadores e contribuíram com as reflexões e discussões propostas na presente pesquisa.

Como percurso metodológico, foi adotada a pesquisa-ação, que se propõe a compreender os desafios e potencialidades da formação continuada de professores das turmas de 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza. Como suporte teórico específico, no que se refere à metodologia, temos as contribuições de

Tozoni-Reis (2009),

O processo de coleta e análise dos dados foi realizado a partir da aplicação de uma sequência didática, com um grupo de 10 professores, realizada em 07 encontros, tendo como fundamentação teórica o esquema de sequência didática sugerido por Dolz (2004), no qual temos a produção inicial dos módulos e a produção final. No presente trabalho foi adotado no 1º encontro como produção inicial uma atividade diagnóstica; em seguida, foram ministrados 05 módulos e no 7º encontro como produção final realizamos uma atividade de verificação.

O trabalho de análise foi realizado através de um comparativo entre as produções iniciais (atividades diagnósticas) e a produção final (atividade de verificação), realizadas pelos professores no decorrer da aplicação da sequência didática, conforme Dolz (2004), observando os avanços, as superações e as dificuldades enfrentadas pelos docentes participantes.

Por fim, chegamos às considerações finais sobre o trabalho de aplicação da sequência didática, que buscou uma forma de contribuir com o trabalho – potencializando-o – dos professores de língua portuguesa em turmas de anos iniciais com os multiletramentos a partir do gênero textual e discursivo tirinha.

A proposta buscou instrumentalizar os professores para um trabalho com os multiletramentos de forma mais segura e assertiva, compreendendo que a abordagem através da sequência didática contribui para uma troca de experiências entre os docentes, aumentando, assim, sua autoconfiança ao trabalharem com os gêneros textuais na perspectiva dos multiletramentos.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como sujeito social e histórico, o ser humano constitui-se nas diversas relações com o seu mundo social. A forma como os sujeitos interagem é sempre mediada pela linguagem e ocorre nela e por meio dela. A palavra, os gestos, os movimentos, as imagens, a música são formas para comunicar sentimentos, pensamentos, inquietações, descobertas e, assim, construir sentidos, conhecer e reconhecer-se, posicionar-se no mundo. A linguagem permeia todas as atividades humanas (Fortaleza, 2024, p. 13).

A disciplina de língua portuguesa no Brasil passou por inúmeras mudanças desde a reforma dos estudos implantados por Marquês de Pombal em Portugal e em suas colônias por volta do século XVIII. Nesse período, o português nas escolas era compreendido como uma ferramenta de alfabetização, e não como um componente curricular (Soares, 2002).

Durante o século XVIII, ainda no Brasil Colonial, conviviam no território três idiomas: a língua geral, advinda dos povos originários; o português, idioma dos colonizadores portugueses; e o latim, que nesse período histórico era a língua utilizada nos níveis secundário e superior de ensino. Nessa mesma época aconteceu a Reforma de Estudos, implementada pelo Marquês de Pombal, que teve um impacto significativo nas colônias portuguesas, incluindo o Brasil, onde o português se tornou a língua oficial e exclusiva, substituindo outras línguas (Chaves, 2022).

Como resultado, as escolas oficialmente reconhecidas foram buscando diferentes estratégias e práticas para ensinar a língua materna, constantemente articuladas com o projeto político de cada momento histórico. Nesse cenário, temos que a língua portuguesa como disciplina é algo relativamente novo, se considerarmos que até meados do século XIX os alunos estudavam gramática e retórica como disciplinas distintas e que somente no final do mesmo século elas foram unidas com o nome de “português”.

Chaves (2022) pontua que:

Na década de 1840, não havia um programa de ensino de LP padronizado. Cada professor tinha liberdade de decidir o que e como ensinar e de definir um planejamento de acordo com o que considerava importante ministrar. Além disso, o cargo de professor de Português só foi criado muito tempo depois, sob o Decreto de no. 4773, de 23 de agosto de 1871 (Chaves, 2022, p. 29).

Avançando um pouco mais na História, foi possível observar que até a década de 1940 do século XX os conteúdos ministrados na disciplina de português permaneceram sendo gramática, retórica e poética. A permanência dos conteúdos tradicionais citados é um reflexo

da composição social das escolas, que ainda atendiam, principalmente, aos filhos das classes mais privilegiadas economicamente (Lanzanoza; Sippert; Rios, 2020).

Nos anos 1950, temos um período marcado pelo avanço da tecnologia, que ganhava mais espaço na vida cotidiana das pessoas, tornando-se presente em diferentes aspectos da vida social. A expansão industrial no Brasil, que, nesse contexto histórico, apresentou grande avanço, acabou tornando-se presente também na educação, com uma demanda gerada pelas classes populares diante da necessidade crescente do mercado de trabalho por mão de obra mais especializada. De acordo com Soares (2002), temos o seguinte cenário:

É a partir dos anos 50 que começa a ocorrer uma real modificação no conteúdo da disciplina de Português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores [...] (Soares, 2002, p. 5).

Nas décadas de 1950 e 60, o acesso à escola começa a ser garantido para mais pessoas, ocasionando a multiplicação dos alunos, o que ocasionou a necessidade da contratação de mais professores, e de forma rápida. Tal situação refletiu em processos seletivos menos criteriosos, considerando o tempo e a quantidade de docentes necessários.

De acordo com Chaves (2022), no ano de 1959 foi instituído pelo governo federal uma Nomenclatura Geral Brasileira (NGB) com o intuito de padronizar os termos gramaticais e contribuir para a melhor estruturação da disciplina de língua portuguesa em todo o território. Nesse mesmo período é possível observar que se estuda a gramática a partir do texto ou, então, o texto com os recursos que a gramática oferece. Avançando um pouco mais, chegamos à década de 1960, na qual foi possível constatar a continuidade na valorização da norma culta, a importância da escrita e um papel cada vez menor com relação à oralidade.

Seguindo com o histórico do ensino de língua portuguesa, temos que, em 1971, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 5.692/71, a nomenclatura da disciplina de língua portuguesa foi alterada para Comunicação e Expressão, para os anos iniciais, e para Comunicação em Língua Portuguesa, para os anos finais do ensino fundamental. Porém, a mudança na nomenclatura não alcançou, na prática, uma mudança significativa nas aulas de língua portuguesa, que permaneceram valorizando as estruturas linguísticas e negando a diversidade linguística das salas de aula.

Foi um período delicado para os professores, linguistas e estudiosos da língua, considerando que o novo cenário era de valorização do aspecto oral e comunicativo em detrimento da escrita e mesmo do ensino de gramática.

O Brasil, em seu histórico educacional, sempre apresentou resultados ruins em relação à alfabetização. Muitas pesquisas e propostas foram sendo implementadas ao longo da História, mas sem grandes resultados.

Além disso, percebe-se um destaque no ensino para o aspecto oral da língua em detrimento da literatura, o que ocasionou um efeito negativo na aprendizagem e desencadeou protestos e reclamações por parte dos educadores. Para solucionar a questão, em 1980 entra em ação o Conselho Federal de Educação que implementou uma solução revogando a nomenclatura de Comunicação e Expressão, retomando o uso da nomenclatura de português para todos os segmentos (Chaves, 2022).

O ensino de língua portuguesa no Brasil, de acordo com Lanzanova, Sippert e Rios (2020), passou por muitas mudanças ao longo dos diferentes períodos da História. Há mais de quatro décadas, esse ensino na escola brasileira tem sido objeto de debate em torno da melhoria da qualidade da educação no país. No ensino fundamental, a discussão se concentra na questão do fracasso escolar, especialmente em relação à leitura e à escrita. Os altos índices de repetência nas séries iniciais são um problema grave, mesmo em comparação com países mais pobres, e estão diretamente relacionados às dificuldades que a escola enfrenta para ensinar os alunos a lerem e a escreverem de forma eficaz.

Talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina Português assume a partir dos anos 80. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 60 - inicialmente, a Linguística, mais tarde, a Sociolinguística, ainda mais recentemente, a Psicolinguística, a Linguística textual, a Pragmática e a Análise do discurso - só nos anos 80 essas ciências chegaram à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna. E são várias as interferências significativas delas na disciplina de Português, todas ainda em curso (Soares, 2002 p. 7).

Na década de 1980 temos mais um período de grande efervescência nos estudos e pesquisas linguísticas, trazendo diferentes contribuições para a disciplina de português advindas da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática e da análise do discurso, todas chegando à escola nesse período histórico. As contribuições da linguística chegam como mais uma tentativa de contribuir e tentar melhorar os níveis de alfabetização dos alunos nos anos iniciais.

Ainda no mesmo período histórico, ficou mais claro que esse ensino acompanhava os estudos linguísticos, que passaram a questionar o ensino tradicional de língua portuguesa, que tinha a gramática tradicional como base. Nesse contexto, temos uma nova abordagem para o

ensino, que começou a ser defendida nas escolas, enfatizando a importância de considerar a diversidade linguística dos alunos, repensar a ênfase na escrita e desenvolver uma compreensão mais ampla da gramática (Schwartz; Dalvi; Ramalhete, 2020).

O Ministério da Educação (MEC), também está sujeito às reformas e mudanças que acontecem na sociedade. Nesse sentido, de acordo com Costa, Matos e Caetano (2021), podemos verificar que as ações do MEC precisam acompanhar os avanços tecnológicos. Assim, na década de 1990, é possível observar uma formação mais voltada para a racionalidade técnica, acompanhando uma tendência do período no que se refere ao mundo globalizado, em que as instituições financeiras desempenham grande influência em diferentes setores da vida em sociedade.

Em Geraldi (2016), temos que a chegada do neoliberalismo, após o período de redemocratização no Brasil, exerceu e exerce ainda hoje uma forte influência em toda a sociedade. Na educação, não seria diferente; assim, um dos pontos marcantes dessa intervenção foi a implementação das avaliações de larga escala.

No sistema neoliberal, tudo gira em torno da produtividade e da eficiência. Então, as avaliações chegam como uma estratégia para medir a produtividade dos sistemas de ensino. Para isso, seria necessário criar parâmetros para a elaboração das avaliações, demandando, então, a necessidade de criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997).

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Brasil, 1997, p. 21).

Com a chegada da década de 1990, temos a publicação dos PCNs pelo MEC, uma proposta que aborda a necessidade de formação de um usuário da língua mais crítico e articulado com a realidade, para além dos muros da escola, que reconhece e acolhe a variedade linguística. Tem como um de seus objetivos a busca por práticas pedagógicas mais assertivas do que as que estavam presentes nas escolas (Chaves, 2022).

Fundamentando a importância dos PCNs, temos no artigo 210 da Constituição Federal de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Nesse sentido, temos a demanda por um documento que possa orientar todas as redes de ensino, público e privada, na busca por garantias mínimas de igualdade no que se refere aos conteúdos ministrados nas aulas das disciplinas em todo o território nacional.

Os PCNs (Brasil, 1997) são apresentados, então, como um documento norteador que servirá de fundamentação para que as redes locais (estaduais e municipais) possam elaborar suas propostas curriculares, considerando a viabilização da aquisição de quatro habilidades linguísticas básicas (falar, escutar, ler e escrever), que deverão ser estruturadas a partir de dois eixos principais: o domínio da língua oral e escrita e a reflexão crítica sobre a linguagem. Configura-se, assim, como uma proposta “aberta e flexível” que será finalizada em cada unidade de acordo com as demandas locais, afastando-se de uma compreensão de modelo impositivo em relação ao currículo (Chaves, 2022).

Olhando mais especificamente para a língua portuguesa – objeto de investigação do presente trabalho –, temos que os PCNs abordam uma nova perspectiva relacionada à linguagem, como podemos observar nas palavras de Raupp (2005):

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1995 defendem o ensino de Língua Portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo do uso da linguagem oral e da linguagem escrita, buscando romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de Língua Materna (Raupp, 2005, p. 53).

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998, p. 15), temos que: “Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita”. Nesse sentido, uma de suas propostas para as escolas é configurar-se como um documento de orientação para elaboração da proposta político pedagógica de cada unidade escolar do país.

Olhando para o aspecto territorial do nosso país, que apresenta medidas continentais, é possível imaginar o tamanho do desafio dessa tarefa. Além de outros fatores, como a formação docente inicial e continuada, seria necessário também sensibilizar, acolher e discutir as convicções dos professores, núcleos gestores e secretarias de educação, bem como toda a comunidade escolar, caracterizando, assim, um processo democrático (Araújo, 2001).

Todo esse movimento tem como objetivo uma mudança na prática das aulas de língua portuguesa, alterando a prioridade do ensino para mais atividades de interpretação e menos propostas de análise sintática. Tal mudança não significa retirar as atividades de análise sintática do currículo, mas priorizar mais os aspectos de interpretação. Os PCNs apresentam uma proposta de trabalho para a disciplina de língua portuguesa mais alinhada ao conceito de cidadania, conforme observa-se no seguinte trecho:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Língua Portuguesa focalizam a necessidade de dar ao aluno condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania. Em outras palavras, propõem que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;

- expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
- refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (Brasil, 1997 p. 58-59).

Concordando com Lanzanova, Sippert e Rios (2020), temos que outra característica dos PCNs é o acolhimento dos textos orais em um contexto de valorização da língua escrita. Assim, nos anos iniciais a proposta é trabalhar a leitura e a oralidade a partir de práticas que articulem a leitura e a escrita tendo como foco do trabalho com a língua os textos verbais, verbo-visuais e multimodais. Dessa forma, temos uma perspectiva de um trabalho renovado com relação ao ensino de língua portuguesa na educação básica, elegendo os gêneros textuais como unidade central.

Passados 20 anos desde a última atualização dos PCNs, chegamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), no ano de 2017. Convém aqui fazer um comparativo básico entre os dois documentos; mesmo distantes duas décadas um do outro, é possível observar convergências e divergências entre ambos. Enquanto os PCNs apresentam uma perspectiva de orientação de norteamento para que cada sistema educacional elaborasse sua própria proposta curricular, a BNCC chega como um documento normativo, assim apresentado:

Documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018, p. 13).

Outro ponto importante de comparação ao analisar os dois documentos, de acordo com Geraldi (2016), é perceber que ambos apontam para uma perspectiva de práticas linguísticas no trabalho com a disciplina de língua portuguesa como um caminho mais assertivo e significativo para a aprendizagem. Já como ponto de diferenciação, temos que a BNCC se apresenta como um documento que conversa com os seus antecessores, diferenciando-se deles por incluir em seu arcabouço conceitual as tecnologias digitais e sua repercussão nas abordagens pedagógicas para a língua materna (Chaves, 2022).

Os documentos orientadores da educação brasileira, como os PCNs (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2017), reconhecem as transformações significativas que ocorreram e continuam a ocorrer nas práticas de linguagem, impulsionadas pelas diversas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Essas mudanças refletem a evolução das formas como as pessoas se comunicam, interagem e produzem conhecimento em uma sociedade cada vez mais digital. Nesse contexto, podemos destacar:

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, p. 65-66).

Conforme Geraldi (2016), temos tanto nos PCNs quanto na BNCC um entendimento no que se refere à concepção de linguagem como forma de ação e interação no mundo. Aqui também é possível perceber a presença da linguística com suas contribuições no tocante à linguística da enunciação, tendo como principal referência Mikhail Bakhtin, que se faz presente na BNCC através dos gêneros discursivos.

Diante desse panorama histórico do ensino de língua portuguesa na educação básica, podemos observar que as práticas pedagógicas e as concepções de linguagem têm recebido influências de diferentes atores sociais no decorrer do tempo. Segundo Geraldi (2016), as mudanças nas abordagens didáticas refletem as transformações nas concepções de linguagem e sua relação com a sociedade. Nesse sentido, é fundamental compreender as diferentes concepções de linguagem que fundamentam as práticas de ensino de língua portuguesa, o que será discutido a seguir.

2.1 Concepções de linguagem e ensino

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação (Travaglia, 2009 p. 21).

A linguagem é um fenômeno dinâmico e multifacetado que se adapta e se transforma de acordo com as necessidades e contextos sociais e históricos específicos. Cada época e cada sociedade têm sua própria percepção de língua, de mundo e de sujeito, refletindo as complexidades e nuances da experiência humana. A linguagem não é um ente estático, mas sim um instrumento vivo que se molda e se remodela em resposta às mudanças sociais, culturais e históricas, influenciando e sendo influenciada pelo meio social em que atua (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2019).

No presente estudo, a proposta é passar pelas concepções de linguagem como meio para compreender melhor o trabalho com os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa ministradas por professores pedagogos nas turmas do 3º ano do ensino fundamental. Seguindo os estudos de Geraldi (1984), são abordadas as seguintes concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação.

Comecemos, então, pela linguagem como expressão do pensamento, que, segundo Perfeito, Cecílio e Hübes (2007):

A concepção de linguagem como expressão de pensamento é um princípio sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969) (Perfeito; Cecílio; Hubes, 2007 p. 138).

Nessa concepção, temos que a linguagem é compreendida como exteriorização do pensamento. Fundamentam-se, assim, os estudos tradicionais de gramática, segundo os quais o objetivo é ensinar a falar e a escrever de forma “correta”, ou seja, privilegiando a “norma culta”. Nesse contexto, não há espaço para o acolhimento das variações linguísticas, visto que se entende que, através de exercícios que privilegiam o aprendizado da normatização da gramática, será alcançado o objetivo do “bem falar” e do “bem escrever” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011):

O subjetivismo individualista tem razão quando diz que os atos de fala isolados representam a efetiva realidade concreta da língua e que esses têm um valor criativo na língua. O subjetivismo individualista está errado quando ignora e não comprehende a natureza social do ato de fala e busca fazê-lo derivar do mundo interior do falante como expressão deste mundo interior (Volóchinov, 2013, p. 128).

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, de acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), postula que a gramática normativa deve ocupar um lugar central no currículo de língua, garantindo que os alunos desenvolvam uma compreensão sólida das regras e normas linguísticas.

Ainda de acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), tal concepção pode ser observada nas aulas dos professores nas décadas de 1950 e 1960. Nesse período, as escolas tinham como maioria de sua clientela os filhos das classes economicamente privilegiadas, o que pressupunha alunos com um conhecimento mais próximo da “língua culta” ou “padrão”. Nesse sentido, as escolas adotavam práticas que favoreciam o ensino de conceitos normativos, demonstrando uma preocupação com a forma da linguagem e desconsiderando os sujeitos e os contextos.

Nessa concepção, dois elementos centrais regem o *subjetivismo individualista*. O primeiro elemento é o sistema linguístico visto como estático, isto é, sem qualquer possibilidade de mudança. O segundo elemento envolve a capacidade psicológica do sujeito de dominar esse sistema linguístico para ser capaz de organizar os pensamentos e se comunicar. Assim, cria-se uma ilusão da existência de uma só língua, e qualquer transgressão a esse sistema linguístico é visto como errado. Não há qualquer interferência social, histórica ou cultural para com a língua (Prado, 2019 p. 20).

Nessa perspectiva do subjetivismo individualista, ou seja, da linguagem como expressão do pensamento, comprehende-se a leitura como um processo de exteriorização do pensamento, com foco na correta pronúncia das palavras. Em outros termos, o objetivo principal é a oratória,

que valoriza a habilidade de expressão oral e a articulação precisa das palavras (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011).

De acordo com Prado (2019), temos que, ainda na atualidade, é possível encontrar práticas nas escolas que se fundamentam no conhecimento da gramática normativa para a aquisição do falar e escrever bem, ou seja, as aulas de língua portuguesa na atualidade continuam valorizando a língua sem considerar os contextos externos.

A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas instruções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais (Geraldi, 1984, p. 43).

Em Lima (2024), encontramos uma discussão sobre a fundamentação do processo de transição da concepção do subjetivismo individualista para o objetivismo abstrato, tendo como um de seus principais representantes Ferdinand de Saussure. Nesse contexto histórico, a linguística estruturalista, influenciada pelo positivismo, busca desenvolver uma abordagem mais científica e objetiva para o estudo da linguagem.

Conforme Travaglia (2009), a concepção de linguagem está de acordo com o objetivismo abstrato, ou seja, a língua como instrumento de comunicação de um código. Aqui, entende-se a linguagem como um ato social no sentido de comunicar algo a alguém. Porém, nessa perspectiva, os aspectos históricos e sociais da língua continuam a ser desconsiderados, bem como os interlocutores e as situações de uso. A perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação faz parte de um movimento maior na área da linguística, que é o estruturalismo e o transformacionalismo. Ambos apresentam características de valorização do código, priorizando os estudos sobre o funcionamento interno da língua.

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (Travaglia, 2009, p. 22-23).

No Brasil, conforme Soares (2002), o período de intervenção militar em 1964 interferiu em todos os segmentos da sociedade. Na educação, aconteceram drásticas mudanças com a promulgação da LDB em 1971. Passou-se, então, por um período de transição com um novo olhar para a língua portuguesa, que passou a servir aos ideais dos militares, que estavam preocupados em passar uma imagem de desenvolvimentistas. Nesse contexto, a língua passa a ser vista como instrumento de desenvolvimento, com um olhar mais pragmático.

Na perspectiva da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, temos em Perfeito, Cecílio e Hübes (2007, p. 138) que “na linguagem entendida como instrumento de comunicação, a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização”. Uma concepção que também não considera o contexto tendo como fundamento o estruturalismo e o behaviorismo.

No objetivismo abstrato, temos a linguagem entendida como instrumento de comunicação que teve seus desdobramentos nas práticas escolares em nosso país por força de lei, através da LDB/71. Assim, a perspectiva da linguagem como expressão do pensamento, de cunho individual, é superada pelo objetivismo abstrato, que ultrapassa a barreira do pessoal com uma proposição de centralização da comunicação no sistema linguístico (Prado, 2019).

Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo, (a partir de Chomsky) (Travaglia, 2009, p. 22).

Dessa maneira, o trabalho na escola durante as aulas de língua portuguesa seria direcionado à proposição de listas de exercícios que abordam definições, classificações de palavras e nomenclaturas com o intuito de garantir o conhecimento do código. Para que o processo de comunicação seja eficaz, o emissor precisa codificar a informação que deseja transmitir e o receptor, por sua vez, precisa decodificar essa informação. É somente por meio dessa codificação e decodificação que ambos podem acessar e compreender a mensagem (Lira; Schmidt, 2024).

No Brasil, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, tendo como quadro referencial a teoria da comunicação, perdurou durante a década de 1970 e início de 80. Com o avançar da década de 80 e com vistas ao fim do período militar, cresceram as críticas à concepção de linguagem vigente. Essas críticas se fundamentam, por um lado, nos resultados insatisfatórios da aprendizagem dos alunos e, por outro, no descontentamento dos professores em relação à mudança do nome da disciplina de português nas escolas (Soares, 1998).

De acordo com Lira e Schmidt (2024), temos que a concepção de linguagem como interação obteve pesquisas, discussões e atenção em Bakhtin e Volochinov (1992), com uma compreensão mais dialógica em relação à linguagem, passando a considerar os sujeitos e os contextos, diferenciando-se, assim, das concepções anteriores.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 1984 p. 43).

Na concepção de linguagem como espaço de interação, entende-se que a linguagem se constrói na interação entre os interlocutores, considerando fatores como a situação, o tempo, a história e a ideologia. Dessa forma, a linguagem transcende os aspectos meramente formais e estruturais da língua, permitindo uma abordagem mais ampla que envolve múltiplos atores e contextos no processo de comunicação (Prado, 2019).

De acordo com a visão interacionista da linguagem, conforme destacado por Fernandes (2020), há uma oposição significativa em relação ao entendimento tradicional de linguagem. Essa visão tradicional, que predominou por muito tempo, estava fundamentada no formato e funcionamento interno da língua, valorizando, assim, aspectos gramaticais e normativos, como o “bem falar” e o “bem escrever”. Essa abordagem priorizava a correção gramatical e a conformidade às regras estabelecidas, desconsiderando o contexto e a interação social como fatores essenciais na construção do significado e na comunicação eficaz.

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (Travaglia, 2009 p. 23).

Além disso, na concepção de linguagem como interação, temos um entendimento de sujeito ativo em suas ações linguísticas, que, ao agir nas situações de uso da língua, considera tanto os textos orais quanto os escritos. Aqui, também é possível perceber, diferentemente das concepções anteriores, a importância das situações comunicativas, considerando que a linguagem é um instrumento dinâmico e contextualizado que se constrói na interação entre os interlocutores (Lira; Schmidt, 2024).

Concordando com uma visão mais interacionista da linguagem, temos em Saldanha (2023, p. 17) que “tudo que falamos e ouvimos tem o poder de provocar reações, produzir mudanças, despertar sentimentos e paixões, desencadear processos e ações”. Assim, podemos visualizar na terceira concepção de linguagem como interação as contribuições das concepções anteriores. A linguagem pode expressar o pensamento, que precisa de um código preestabelecido para uma compreensão social, mas é na relação entre o individual e o social que a interação acontece.

Desse modo, a consciência linguística do falante e daquele que escuta e comprehende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (Volochinov, 2018 p. 180).

Mediante o exposto com relação à concepção de linguagem como espaço de interação, que destaca a importância das situações de uso da linguagem na construção do significado e na comunicação eficaz, considerando como ponto principal desse pensamento a interação entre os interlocutores e o contexto em que a linguagem é usada, chegamos à teoria da enunciação, de Mikhail Bakhtin. Essa teoria enfatiza a natureza dialógica da linguagem, em que cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e antecipa respostas futuras, desempenhando um papel fundamental na compreensão da linguagem como um processo dinâmico e contextualizado (Fernandes, 2020).

Em Soares (1998), temos que, ao compreender a teoria da enunciação como um desdobramento da concepção de linguagem como interação, chegamos a algumas mudanças significativas no trabalho com a disciplina de português nas escolas. Ainda na década de 1990, começam a chegar às unidades escolares as influências de diferentes ciências linguísticas, como: sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso.

Os impactos foram variados, como podemos observar em Soares (1998):

Nova concepção da gramática que resulta em uma também nova concepção do papel e da função dela no ensino de português, bem como da natureza e do conteúdo de uma gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita quanto uma gramática da língua falada (Soares, 1998, p. 04).

Além disso, surgiram novas formas de olhar e compreender os textos, de estudar leitura e de produzir textos. Outro aspecto relevante da concepção de linguagem como interação ou teoria da enunciação é o entendimento sobre o texto que, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2019, p. 490), é descrito da seguinte forma: “O texto é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações”. Assim, também as interações e, por consequência, os discursos acontecem através dos textos, que, por sua vez, se organizam a partir de gêneros discursivos.

Em lugar de exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, estuda-se o uso da língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. A língua, nesse caso, é o reflexo das relações sociais, pois, de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra (Fernandes, 2020, p. 06).

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem como espaço de interação, conforme destacado por Gerald (1984), implica uma abordagem que prioriza as relações dinâmicas entre os sujeitos durante o processo de comunicação. Em vez de se concentrar em classificações e denominações de sentenças, o trabalho linguístico passa a valorizar a interação e o contexto em

que a linguagem é usada, permitindo uma compreensão mais profunda da dinâmica da comunicação.

Em síntese, as concepções de linguagem como espaço de interação e teoria da enunciação oferecem uma perspectiva valiosa para entender a complexidade da comunicação humana. Ao valorizar a interação e o contexto, essas abordagens permitem uma compreensão mais profunda da linguagem em uso. Considerando esses aspectos, é fundamental analisar como os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa refletem e incorporam essas concepções, influenciando a prática pedagógica e a formação dos alunos.

2.2 Documentos oficiais e ensino

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil e o início da Redemocratização, um grande marco foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que teve um papel de grande importância nesse contexto, como um símbolo de conquista da sociedade que conseguiu ser ouvida e teve demandas contempladas, muitas das quais foram reprimidas durante muito tempo.

De acordo com Vianna e Unbehaum (2004), a década de 1980 foi marcada por significativos avanços, especialmente no que diz respeito à conquista de direitos sociais e educacionais, refletindo um período de grande mobilização e luta por parte da sociedade. No entanto, com a transição para a década de 1990, o contexto político e econômico mudou substancialmente. A necessidade de implementar reformas políticas e ajustes econômicos levou a uma conjuntura em que os direitos recém-conquistados foram submetidos a um processo de retrocesso, colocando em risco as conquistas obtidas anteriormente.

A colonização escolar por parte do empresariado é um fenômeno em curso no Brasil, que se desenvolve e se legitima com o triunfo do neoliberalismo. A unanimidade da economia de mercado, desenvolvida por diferentes governos nas décadas de 1990 e 2000, abriu espaço para o empresariado brasileiro passar a empreender na educação (Melo; Santi, 2021 p. 64423).

Nesse contexto, a década de 1990 foi caracterizada por uma série de reformas significativas no âmbito educacional, profundamente influenciadas pelos princípios do neoliberalismo. Essa corrente ideológica busca, prioritariamente, atender às demandas econômicas vigentes, o que levou a uma reformulação substancial nas políticas públicas educacionais.

Como resultado, a educação passou a ser orientada por uma lógica mais tecnocrática, focada na eficiência e na produtividade, em detrimento de uma formação mais ampla e voltada

para a emancipação humana. Essa abordagem educacional reflete uma mudança significativa nos objetivos e valores da educação, com implicações importantes para a formação dos indivíduos e da sociedade como um todo (Melo; Santi, 2021).

Contudo, na década de 1990, o cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais sofre uma inflexão e cria-se uma contradição entre os objetivos de melhoria das condições de vida da população brasileira – previstos na Constituição de 1988 – e a adoção de reformas políticas de ajuste econômico (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 82).

Retomando aqui Geraldi (2016), relembramos que o cenário educacional influenciado pelas reformas neoliberais trouxe para o contexto educacional as avaliações em larga escala como uma ferramenta de monitoramento da aprendizagem dos alunos nas escolas. Para a realização dessa estratégia, seria necessário criar uma matriz curricular que orientasse o trabalho dos professores. Surge, assim, a demanda pela elaboração dos PCNs.

Em meados dos anos 1990, temos a promulgação da LDB (Brasil, 1996), a partir de uma intervenção do governo da época, comprometido em atender às exigências do neoliberalismo. Como desdobramento, temos a chegada dos PCNs (Brasil, 1997), que surgem nesse cenário como uma ferramenta para o estabelecimento e monitoramento de metas educacionais (Vianna; Unbehaum, 2004).

No contexto neoliberal, as escolas passam por reformas e mudanças em suas práticas, acolhendo conceitos e termos utilizados em empresas, como ilustra o trecho a seguir:

A ótica empresarial reduz o trabalho educativo a um produto, vendido como lógica de gestão educacional. A educação irá preocupar-se com o estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar e responsabilização individual pelo processo de formação do ser, tornando a relação mercantil um encargo da educação (Melo; Santi, 2021 p. 64424).

Assim, os PCNs chegam juntamente com as avaliações de larga escala como ferramentas de monitoramento da aprendizagem e do trabalho realizado pelas escolas, iniciando um processo de ranqueamento entre as unidades de ensino. Desse modo, viabilizam um mapeamento das melhores instituições, bem como das instituições que apresentam um baixo desempenho em relação à qualidade da educação oferecida à população mais vulnerável social e economicamente (Geraldi, 2016).

Outro aspecto relevante, de acordo com Araújo (2001), com relação aos PCNs, foi a tentativa de melhorar as práticas em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelos professores. Na presente pesquisa, evidenciaremos as mudanças em relação à área de linguagem, visto que se trata de uma investigação pertencente a um programa de pós-graduação em linguística.

Na área de linguagem, a discussão sobre a qualidade do ensino é uma pauta recorrente,

especialmente a partir da década de 1980, na elaboração das políticas públicas, nas pesquisas e publicações acadêmicas na área de educação. Os métodos com relação ao ensino de leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras passaram por muitas mudanças e reformas, sempre em busca de um melhor nível de aprendizagem dos alunos (Brasil, 1997).

De acordo com Geraldi (2016), a partir dos PCNs, o ensino de língua portuguesa no Brasil assume a concepção de linguagem como espaço de interação, impactando, assim, todo o trabalho pedagógico realizado pelos professores. Com um olhar mais voltado para a prática e para as experiências, essa nova configuração fundamenta-se na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin, segundo a qual as práticas de linguagem seriam o meio mais eficiente na mobilização de recursos de compreensão e elaboração textual, bem como no processo de reflexão sobre as experiências linguísticas.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso (Brasil, 1997, p. 20).

Segundo Vianna e Unbehau (2004), um dos objetivos dos PCNs era fomentar e orientar a elaboração de propostas curriculares em estados e municípios, de acordo com as realidades locais e com ampla participação das comunidades escolares, tais como professores, famílias, funcionários e alunos. O novo documento dos PCNs apresenta também uma característica de flexibilidade em consonância com a também nova LDB, no que se refere ao trato dos componentes curriculares.

Os PCNs (Brasil, 1998), diante de todo um cenário de mudanças políticas, sociais e culturais que caracterizaram o período histórico de sua elaboração (década de 1990), chegam às escolas com uma nova concepção de linguagem, com um olhar mais flexível em relação à organização dos currículos estaduais e municipais, com uma compreensão de acolhimento das variações linguísticas. Além disso, apresentam-se como um documento articulado com as temáticas que atravessam as questões disciplinares, transbordam os muros escolares e influenciam nas relações, na aprendizagem e no ensino (Geraldi, 2016).

Os PCNs (Brasil, 1998) foram implementados como um documento de orientação curricular, ou seja, as redes tinham a opção de aderir ou não. Já com a BNCC, temos uma diferença: o documento foi apresentado de forma normativa como um instrumento regulamentador para todo o território nacional. Conforme Martins (2021, p. 29), esse percurso legal exigiu que a BNCC fosse “[...] elaborada e que se constitua como um documento

regulamentador do currículo da Educação Básica em território nacional, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes”.

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2015, p. 61).

Outra característica da BNCC (Brasil, 2018) está no fato de que documentos anteriores já fundamentavam a necessidade da elaboração de um documento de base nacional curricular para as escolas. Assim, temos no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (Brasil, 2015) uma das estratégias para alcançar a meta de universalização do ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos: o estabelecimento de um “pacto” entre a União, estados e municípios para garantir os direitos e objetivos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento, de forma integral, através de uma BNCC (Martins, 2021).

Da mesma forma que os PCNs (Brasil, 1998), ainda na década de 1990, sofreram influências do neoliberalismo, é possível observar que, mesmo após mais de 20 anos, a BNCC também passou pela mesma influência, o que pode ser constatado ao observarmos a importância de termos como “competências” e “habilidades” no novo documento (Branco; Branco; Iwasse; Zanatta, 2019).

Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro. E cobrar para que esse mundo futuro seja aquele que preveem, como fazem não raramente alguns economistas cuja ideologia orientou a política neoliberal em educação no Brasil nos últimos 25 anos (Geraldi, 2016, p. 394).

Em Vasconcelos, Magalhães e Martinelli (2021, p. 6), temos que o contexto atual apresenta um cenário de “minimização dos direitos sociais, políticos e civis, em que a educação propõe um projeto que se distancia da formação humana e crítica e busca a formação da classe trabalhadora para a venda de sua força de trabalho qualificada”.

Dessa maneira, a demanda por formar indivíduos que possam se adaptar rapidamente às necessidades do mercado fundamenta a importância de se trabalhar de forma mais sistematizada nas escolas as habilidades e competências. Isso implica desenvolver nos alunos a capacidade de aprender continuamente, pensar criticamente e resolver problemas de maneira eficaz, tornando-os mais aptos a enfrentar os desafios de um mercado de trabalho em constante evolução (Branco *et al.*, 2019).

Em Gasque (2025), com relação à organização interna da BNCC, é possível observar que, no segmento do ensino fundamental, há uma estrutura baseada em 10 competências que permeiam todas as disciplinas ao longo dos 9 anos de duração dessa etapa de ensino. Além

disso, as disciplinas foram organizadas por áreas, com o objetivo de viabilizar um trabalho mais interdisciplinar e integrado.

Na BNCC (Brasil, 2018), o ensino fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010). Dessa forma, “elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (Brasil, 2017 p. 27).

As áreas de conhecimento correspondem a um campo mais amplo de atuação, possibilitando um trabalho mais interdisciplinar, sem perder de vista a especificidade de cada disciplina. Dessa forma, a organização é estruturada da seguinte maneira: a área de linguagens, que abrange os componentes curriculares de língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa; a área de matemática; a área de ciências da natureza, composta pelo componente curricular de ciências; a área de ciências humanas, que inclui os componentes curriculares de história e geografia; e a área de ensino religioso (Gasque, 2025).

Neste trabalho, a atenção está voltada para a área de linguagem, mais especificamente para o campo dos multiletramentos, tendo em vista o interesse de pesquisa nessa temática. Dentro dessa perspectiva, explora-se o gênero textual tirinha como uma ferramenta relevante para o desenvolvimento dos multiletramentos, conforme será discutido em maior profundidade posteriormente.

Retomando Geraldi (2016), é possível afirmar que a BNCC apresenta semelhanças em relação ao documento anterior (PCNs) se considerarmos que ambos compartilham a mesma concepção de linguagem. Ou seja, entende-se que as práticas de linguagem são espaços de interação e, portanto, locais de construção do conhecimento linguístico. Além disso, outra semelhança está na centralidade do texto, entendido também como espaço de interação.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018 p. 65).

Continuando a analisar a questão do texto na BNCC, pode-se observar, conforme Nascimento (2024), que a BNCC apresenta uma característica de continuidade em relação ao trabalho com os gêneros textuais, entendidos aqui como meios eficazes para o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais. Isso implica que a BNCC segue uma abordagem que valoriza a diversidade de gêneros textuais como ferramenta para aprimorar a competência

linguística dos alunos.

Prosseguindo com a análise do tratamento do texto na BNCC, é possível observar que, mesmo seguindo na linha de documentos e legislações anteriores, o documento atual comprehende e amplia o entendimento sobre o texto, considerando e incorporando uma variedade de gêneros textuais e discursivos, com vistas ao avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2018).

Assim, na BNCC cabe à área de linguagem ampliar as experiências linguísticas, conforme ilustrado no trecho a seguir:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, encyclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (Brasil, 2018 p. 66).

Assim, após examinar os documentos de alcance nacional, como os PCNs e a BNCC, torna-se pertinente agora voltar a atenção para os documentos locais, elaborados em consonância com as demandas dos documentos nacionais, como uma etapa essencial para a implementação eficaz das novas diretrizes curriculares.

A proposta da BNCC de incentivar cada ente federado a elaborar seu próprio documento curricular reflete um entendimento acerca da importância de adaptar os currículos às realidades locais. Isso permite que as especificidades regionais sejam consideradas no processo de ensino-aprendizagem, tornando a educação mais relevante e eficaz para os estudantes. Ao mesmo tempo, a BNCC estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades considerados básicos e essenciais para todos os estudantes do Brasil, garantindo uma base comum de formação que assegura a equidade e a qualidade da educação em todo o país (Brasil, 2017; Ceará, 2019).

No Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (Ceará, 2019), encontramos o resultado de um esforço colaborativo entre os municípios, visando construir um documento curricular alinhado aos documentos oficiais, mas incorporando particularidades locais. Esse processo ocorreu de maneira similar ao do documento nacional (BNCC), envolvendo discussões e contribuições de diversos atores.

Além disso, o Ceará se empenhou em participar ativamente do processo de consulta pública da primeira versão da BNCC, mobilizando um número significativo de participantes, com o objetivo de contribuir de forma substancial para essa construção. Assim, é possível inferir que a construção do DCRC tem suas origens no processo de elaboração do documento nacional

(BNCC) (Oliveira; Vidal, 2020).

O estado do Ceará, que, reconhecidamente, apresenta um forte histórico de regime de colaboração e de avanços educacionais frutos dessa união entre o estado e seus municípios pela garantia do direito de aprender de cada aluno (a) na idade certa, desenvolveu, durante o ano em curso, um grande processo participativo para a construção de um documento curricular que fosse referência para a escola no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Ceará, 2019 p. 18).

Segundo Oliveira e Vidal (2020), o processo de elaboração do DCRC ocorreu ao longo de 2018, envolvendo a participação ativa de professores, gestores e especialistas em educação básica. Esse grupo tomou como base o documento nacional (BNCC), as propostas curriculares municipais e os documentos curriculares estaduais. Posteriormente, a versão preliminar foi submetida à consulta pública, contando com a valiosa contribuição da sociedade cearense, em um processo colaborativo similar ao adotado para a BNCC. A versão final do documento foi, então, homologada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 2019.

De acordo com os objetivos do presente trabalho, o foco está direcionado para o ensino fundamental, especificamente para as turmas de 3º ano, na área de linguagem. Isso se justifica pelo fato de que a investigação aborda a questão dos multiletramentos nas aulas de língua portuguesa. Nesse contexto, é relevante destacar que o DCRC inclui uma habilidade adicional no componente de língua portuguesa em relação à BNCC, conforme ilustrado no trecho a seguir.

O Ensino Fundamental é a etapa de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Médio e isso representa muito para nós. Em razão disso e para atender a nossos objetivos, fomos para além da Base. O DCRC do Ensino Fundamental, no quadro apresentado pelo MEC, acrescentou mais uma habilidade no componente língua portuguesa (CEEFLP01¹). Entendemos que a criança convive em um contexto em que interage, utilizando muitas linguagens; entendemos também a importância de acolher a criança, valorizando seus conhecimentos previamente adquiridos. Portanto, ao invés de acolher o/a estudante com a primeira habilidade apresentada pela BNCC, relacionado ao movimento do olho no processo da leitura e da escrita, optamos por mostrar à criança o quanto é importante o seu entorno e o papel das linguagens na sua interação enquanto um humano (Ceará, 2019, p. 176).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), no primeiro ano do ensino fundamental a criança é recebida por uma habilidade que trata diretamente dos mecanismos de interação com o texto: “(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página”. Em contraste, o documento estadual sugere que se comece pelo contexto, considerando que a criança chega à escola com experiências linguísticas e sociais prévias. Essa abordagem se alinha à concepção de linguagem como lugar de interação, compartilhada por

¹ Identificar as múltiplas linguagens que fazem parte do cotidiano da criança. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Ceará, 2019 p. 190).

ambos os documentos, conforme destacado por Geraldi (2016) e Ceará (2019).

No documento estadual (DCRC), o ensino fundamental representa uma etapa de grande importância, considerando seu tempo de duração de 9 anos, bem como as fases de desenvolvimento dos estudantes, que ingressam como crianças e concluem na adolescência. Como resultado, justifica-se a necessidade de uma proposta curricular que apresente “nossa cultura, costumes, jeito de ser”, contribuindo para a formação de uma “identidade cearense” (Ceará, 2019, p. 176).

A organização dos componentes curriculares em áreas segue a orientação da BNCC, buscando viabilizar um trabalho interdisciplinar mais sistematizado, potencializando as semelhanças e valorizando as especificidades de cada componente curricular no trabalho pedagógico em sala de aula. Nesse contexto, o componente curricular destacado nesta pesquisa é o de língua portuguesa, considerando o nosso interesse pelos multiletramentos, conforme já explicado anteriormente.

Foi possível observar que as 10 competências apresentadas na BNCC também aparecem no documento estadual (DCRC), porém com um diferencial. No DCRC as competências são apresentadas de forma mais detalhada, oferecendo um subsídio mais concreto para o trabalho do professor ao planejar suas ações pedagógicas com seus alunos (Brasil, 2017; Ceará, 2019).

Figura 1 – DCRC/BNCC

DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES
COMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta (Compreensão e processamento do que é dito por outras pessoas com atenção, interesse, abertura, ponderação e respeito). • Expressão (Expressão de ideias, opiniões, emoções e sentimentos com clareza. Compartilhamento de informações e experiências com diferentes interlocutores. Domínio de aspectos retóricos da comunicação verbal com garantia de compreensão do receptor). • Discussão (Expressão de ideias originais com clareza, conectando-as com as ideias de seus interlocutores e promovendo o entendimento mútuo. Utilização de perguntas/resumos e análise de argumentos e evidências para preservar o foco do debate). • Multiletramento (Comunicação por meio de plataformas multimídia analógicas e digitais, áudio, textos, imagens, gráficos e linguagens verbais, artísticas, científicas, matemáticas, cartográficas, corporais e multimodais de forma adequada). <p>NOTA: A utilização da comunicação como veículo de expressão não só de ideias, mas de sentimentos e de produção de sentidos que gerem entendimento mútuo, faz da área das linguagens um poderoso colaborador da formação integral pela amplitude dos espaços que pode ocupar na construção de relações interpessoais construtoras de afetividade, paz, escuta do outro, ética, solidariedade. A comunicação pode abrir caminhos que contribuem para formar pessoas mais humanas e comprometidas com as questões sociais.</p>

 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercer a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (incluindo tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artística/cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motor, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partager informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018).

Na Competência 04, conforme imagem acima, nas subdimensões, temos o multiletramento como uma das camadas da comunicação. A linguagem aqui aparece como uma

poderosa ferramenta no processo de formação integral dos alunos, fortalecendo o entendimento da ampliação da comunicação através de múltiplas plataformas, que, por sua vez, podem expressar ideias, sentimentos e entendimentos, contribuindo para as relações interpessoais e transcendendo as questões de leitura e escrita (Ceará, 2019).

Olhando para os documentos locais e nacionais, tais como os PCNs, a BNCC e o DCRC, é possível visualizar que os documentos conversam entre si apresentando semelhanças no que se refere ao entendimento sobre multiletramentos. Nos referidos documentos temos o multiletramento como uma possibilidade de ampliação e de potencialização da participação social dos sujeitos diante dos contínuos avanços tecnológicos no que se refere a ferramentas de comunicação digital (Brasil, 1997; Brasil, 2017; Ceará, 2019).

Outro ponto de convergência entre os documentos está na organização dos componentes curriculares em habilidades e competências. Por competência temos na BNCC (2017, p. 8) o seguinte conceito: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. No DCRC o mesmo entendimento sobre competência permanece.

Podemos observar o mesmo com o conceito de habilidades tanto para a BNCC quanto para o DCRC. Ambos os documentos concordam que por habilidades entende-se, de acordo com o DCRC (2019, p. 49), que: “A habilidade representa a capacidade de fazer uso de um conhecimento adquirido em uma realidade intra ou interpessoal qualquer”.

Considerando a importância dos conceitos acima apresentados para a presente investigação, no tópico a seguir apresentamos uma discussão acerca das habilidades pertinentes ao trabalho com os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa nas turmas de 3º ano do ensino fundamental.

2.3 Habilidades de ensino de língua portuguesa no 3º ano do ensino fundamental: BNCC e Fortaleza

Os conceitos de habilidades e competências presentes nos documentos educacionais desde a década de 1990 são indícios da influência do neoliberalismo, que chega à educação com uma proposta de gestão educacional que busca tornar as escolas semelhantes às empresas, priorizando os aspectos técnicos. De acordo com Bodart (2021), o conceito de habilidade no contexto da BNCC é definido da seguinte forma:

As habilidades, no contexto da BNCC, são entendidas como ações (cognitivas ou práticas) a serem aprendidas pelos(as) estudantes. Por serem ações, estão sempre associadas a verbos, tais como: classificar, apontar, reconhecer, descrever, planejar, compreender, comparar, construir, categorizar, escrever, apresentar, demonstrar e operacionalizar. Em geral, as habilidades são promovidas de maneira que se associem umas às outras, possibilitando o desenvolvimento de Competências (Bodart, 2021, p. 2).

Diante de um documento que se fundamenta em competências e habilidades, faz-se necessário conhecer sua organização no sentido de buscar uma compreensão um pouco mais aprofundada sobre como os componentes curriculares estão organizados. Para o presente trabalho, é importante olharmos especificamente para o componente curricular de língua portuguesa.

Neste sentido, temos que as habilidades relacionadas ao componente curricular de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) foram divididas em três grandes grupos: um grupo de habilidades a ser trabalhado ao longo de todo o ciclo (1º ao 5º ano), um segundo grupo de habilidades específicas para as turmas de 1º e 2º ano; e um terceiro grupo de habilidades direcionadas às turmas de 3º ao 5º ano (Brasil, 2017).

A BNCC apresenta uma abordagem em relação às competências, organizando-as de forma coletiva em ciclos de aprendizagem. Especificamente na área de língua portuguesa, é possível identificar um conjunto de competências essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo do ciclo de alfabetização, que compreende as turmas de 1º ao 5º ano. Essas competências estão detalhadas nas páginas 92 a 95 do documento e servem como referência para a elaboração de planos de ensino e práticas pedagógicas que visem ao desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2017).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 93), uma das habilidades a ser trabalhada do 1º ao 5º ano é: “(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos”. Desde o início do ensino fundamental, observa-se a orientação para o acesso a variados tipos de textos, considerando também os gêneros textuais emergentes, diante de uma realidade em constante mudança.

Já nas páginas 96 a 109, encontram-se as habilidades direcionadas às turmas de 1º e 2º anos, organizadas de forma mais específica para esse grupo. As habilidades relacionadas à língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, estão organizadas em campos de atuação, tais como: campo da vida cotidiana, campo da vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário.

No documento nacional, no agrupamento de habilidades para as turmas de 1º ao 5º anos, dentro do campo artístico-literário, na página 95, encontra-se a habilidade (EF15LP14):

“Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)”. Esta habilidade corresponde aos objetivos da presente investigação, que busca compreender o processo de multiletramentos nas aulas de língua portuguesa em turmas do 3º ano do ensino fundamental, tendo como suporte o gênero textual discursivo tirinha.

Uma das ações de implementação do documento nacional (BNCC) foi o estímulo à criação dos documentos curriculares estaduais e municipais. No Ceará tivemos a elaboração do DCRC, que aconteceu de forma coletiva com a participação de gestores, professores e pesquisadores da educação básica (Oliveira, 2020).

Sob a intitulação de Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o mesmo busca apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. Com base no documento, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas contarão com uma referência estadual para elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas (Ceará, 2019 p. 18).

A organização interna dos componentes curriculares no documento estadual (DCRC) apresenta uma diferença em relação ao documento nacional (BNCC). No Ceará temos uma organização mais direcionada por turma, apresentando habilidades específicas para cada ano, como também um grupo de habilidades coletivas. Na página 197 do DCRC temos a habilidade:

(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canções, quadrinhos, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Ceará, 2019, p. 197).

A habilidade acima descrita no documento estadual (DCRC), embora direcionada às turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, apresenta uma relevância significativa para o desenvolvimento das competências linguísticas e artísticas dos estudantes. Consideramos importante destacar essa habilidade, pois observamos que ela também está presente no documento nacional (BNCC), direcionada às mesmas turmas. Isso evidencia um alinhamento claro entre os documentos nacional e estadual, reforçando a importância da construção do sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas como uma habilidade fundamental para os estudantes nesse estágio de ensino (Brasil, 2017; Ceará, 2019).

O DCRC, a exemplo da BNCC, também teve como desdobramento fomentar a elaboração da proposta curricular dos municípios. Assim começou o processo de elaboração da Proposta Curricular do Município de Fortaleza, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFOR) (Fortaleza, 2024).

Nesse contexto, temos a elaboração da proposta curricular do município de Fortaleza tendo como ponto de partida os documentos anteriores e de maior abrangência, como a BNCC e o DCRC, mas sem perder de vista a importância da valorização da cultura e identidade local (DCRFor, 2024).

Tendo por base o conjunto de normativas ora apresentadas, bem como o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME 2015-2025), tem-se o Documento Curricular Referencial de Fortaleza, que resultou de um conjunto de ações: diagnóstico de rede, pesquisa documental e consulta pública realizada com os profissionais da educação da rede municipal. Também foram realizados encontros, debates, estudos de aprofundamento e seminários de mobilização para consulta pública e oficinas de consolidação das contribuições, a fim de apresentar uma versão final consolidada do documento (Fortaleza, 2024 p. 45-46).

Após uma breve análise dos três documentos curriculares – o nacional (BNCC), o estadual (DCRC) e o municipal (DCRFOR) –, é possível fazer algumas observações sobre a organização do componente curricular de linguagem para os anos iniciais do ensino fundamental.

No documento nacional, observa-se uma organização mais coletiva, na qual as habilidades estão reunidas em três grandes grupos: primeiro, as habilidades comuns para as turmas de 1º ao 5º anos; segundo, um grupo menor com as habilidades específicas para o 1º e 2º anos; por último, um grupo com as habilidades direcionadas às turmas de 3º ao 5º anos. Deixando claro que, dentro de cada agrupamento, existe uma organização interna que diferencia as habilidades para cada ano (Brasil, 2017).

Pensar a organização do texto do Componente curricular Língua portuguesa, exige uma estratégia que possa mostrar como ele se apresenta para que melhor possamos compreendê-lo. A porta de entrada deste componente curricular são os Campos de atuação pela posição que se assume; saímos das práticas sociais de linguagem para a sala de aula. Com essa posição, é necessário que a escola entenda a necessidade de ensinar o/a estudante a interagir com seus pares nas diversas práticas sociais, para que ele saiba lutar por seus direitos (Ceará, 2019 p. 186).

Com relação ao DCRC, no componente curricular de linguagem verifica-se uma organização mais detalhada, ainda com a presença de habilidades coletivas, porém com um maior direcionamento para cada ano e com o acréscimo de mais informações, como, por exemplo: a relação dentro do componente e entre os componentes curriculares, a relação entre a habilidade e as competências e objetos específicos de aprendizagem (Ceará, 2019).

Os documentos que compõem este volume foram construídos com a participação coletiva de professores da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, assim como por outros profissionais da educação e destinam-se às escolas, aos professores e aos estudantes do Ensino Fundamental. O objetivo desta DCRFor é orientar o planejamento curricular das escolas, expresso em sua proposta pedagógica, direcionando o trabalho pedagógico para garantir as aprendizagens previstas de forma inclusiva e equitativa (Fortaleza, 2024 p. 12).

No documento municipal (DCRFOR), percebe-se uma organização semelhante à dos documentos nacional e estadual no que diz respeito ao agrupamento das habilidades. Esse documento apresenta, inicialmente, as habilidades coletivas em um grupo maior, abrangendo do 1º ao 5º ano, seguido de um agrupamento menor com habilidades específicas para o 1º e 2º anos, e, por fim, um agrupamento de habilidades direcionadas às turmas de 3º ao 5º anos. Após a apresentação das habilidades coletivas, são, então, detalhadas as habilidades específicas para cada ano.

Um diferencial relevante na organização do documento municipal em relação aos documentos nacional e estadual é o maior detalhamento na organização das habilidades para cada ano. Além disso, o documento municipal apresenta um acréscimo significativo de detalhes, como a articulação entre as habilidades e os temas integradores, bem como sugestões de estratégias didático-pedagógicas. Essas características permitem uma abordagem mais específica e contextualizada do ensino, facilitando a implementação das habilidades em sala de aula (Fortaleza, 2024)

Para fundamentar a presente investigação sobre multiletramentos nas aulas de língua portuguesa, tendo como suporte o gênero discursivo tirinha, foi identificado que nos três documentos – o nacional (BNCC), o estadual (DCRC) e o municipal (DCRFOR) – encontramos a mesma habilidade: (EF15LP14) – “Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (Brasil, 2017; Ceará, 2019; Fortaleza, 2024).

Outro aspecto relevante sobre a habilidade (EF15LP14) descrita anteriormente e que fundamenta o estudo encontra-se no fato de que nos três documentos ela se encontra nas habilidades coletivas e direcionadas às turmas de 1º ao 5º anos.

Neste sentido, percebe-se a importância do trabalho com o gênero textual discursivo tirinha nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme referendado pelos documentos oficiais vigentes em todas as instâncias (BNCC, DCRC e DCRFOR). Isso se deve ao fato de que as tirinhas permitem que os estudantes desenvolvam habilidades importantes, como a interpretação de imagens e palavras, a compreensão de recursos gráficos e a construção de sentido em textos multimodais.

O trabalho com o componente curricular de língua portuguesa vai além das habilidades e competências, abrangendo também os gêneros textuais, considerando que todos os documentos oficiais vigentes apresentam a concepção de “linguagem como forma de interação” (Geraldi, 1984). Nessa concepção, o texto desempenha um papel de protagonismo. No próximo tópico, abordaremos a questão dos gêneros textuais para o trabalho com os multiletramentos.

3 GÊNEROS TEXTUAIS, ENSINO E MULTILETRAMENTOS

De acordo com Antunes (2002), o estudo da língua ganharia maior relevância e eficácia se adotasse o texto como objeto central de análise, considerando suas duas faces fundamentais: produção e recepção e que os textos estão presentes na vida cotidiana nas mais diferentes situações. O ensino da língua poderia ser mais eficaz se o objetivo principal fosse direcionado às habilidades textual e discursiva.

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas (Marcuschi, 2002, p. 20).

O estudo das regularidades textuais visa compreender como os textos são produzidos, interpretados e utilizados no cotidiano das relações sociais. Isso envolve analisar as previsibilidades que guiam a criação e compreensão dos textos, considerando seus propósitos e o que as pessoas fazem com eles em diferentes contextos. Nessa perspectiva, o gênero textual atua como um instrumento simbólico que os indivíduos se mobilizam em cada situação, valendo-se de conhecimentos específicos (Miranda, 2017).

Dessa maneira, apresentamos a proposta de trazer os gêneros textuais através das discussões e reflexões no sentido de contribuir para a construção da presente pesquisa. Para isso, abordaremos, no primeiro momento, a teoria dos gêneros textuais, tendo como algumas das principais referências Marcuschi (2002;2008), Antunes (2002) e Rojo (2015).

Em seguida, como percurso metodológico no sentido de alcançar o objetivo maior de discussões sobre os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental, faremos um breve histórico sobre os caminhos do letramento e os multiletramentos. Aqui se faz importante trazer as contribuições de Soares (2011), no que refere ao letramento, e sobre os multiletramentos não poderíamos deixar de fora da discussão o Grupo de Nova Londres, que, ainda na década de 1980, deram início às discussões sobre o futuro do letramento. Por fim, as discussões desta seção, trazendo a articulação entre multiletramentos e o gênero textual tirinha nas turmas de 3º ano do ensino fundamental.

3.1 Teoria dos gêneros textuais

As primeiras reflexões sobre gêneros textuais têm sua origem na Grécia Antiga, com Platão e Sócrates tipificando e distinguindo os gêneros que inicialmente eram: o épico, o lírico

e o dramático. Os estudos dos gêneros limitavam-se aos aspectos literários. De acordo com Rojo (2015), essa linha de análise dos gêneros, limitando-os ao campo literário, seguiu até meados do século XX, quando surgiram os estudos de Bakhtin ampliando a reflexão sobre os gêneros para todos os textos.

Em Segate (2010), temos que na base teórica da teoria dos gêneros textuais encontramos a linguística textual, que, por sua vez, tem sua origem na Europa, na década de 1960, chegando ao Brasil 10 anos depois, já na década de 1970. Na base teórica da linguística textual, temos o texto, que chegou como uma tentativa de superar a gramática da frase, que se percebeu não atender a diversidade dos fenômenos linguísticos.

Assim, foi compreendido, a partir dos estudos da linguística textual, que através do texto, agora assimilado como uma unidade maior, que é possível estudar as unidades consideradas menores, como: pronomes, artigos, concordâncias verbais, ordem de palavras etc.

Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa (Marcuschi, 2002, p. 19).

É possível compreender a partir da reflexão de Marcuschi (2002) que os gêneros textuais são fenômenos sociais, que acompanham as mudanças culturais e vão adaptando-se a cada período histórico e às suas necessidades socioculturais e, mais recentemente, às necessidades de inovação tecnológicas, principalmente as relacionadas à comunicação.

Em Silva e Silva (2017, p. 216), temos: “os gêneros se manifestam em textos e toda forma de comunicação carrega consigo algum gênero”. Dessa forma, temos que o estudo dos gêneros textuais revela como os sujeitos utilizam a linguagem para construir e compartilhar significados em seu cotidiano.

Diante de tantos gêneros textuais que vão surgindo a cada nova situação de interação linguística, Bakhtin (2003) apresenta uma divisão no sentido de contribuir pedagogicamente com um melhor entendimento sobre os gêneros textuais. Assim, temos os gêneros primários, que são os do nosso cotidiano, de situações privadas e mais simples, sem a necessidade de integrarem a modalidade oral do discurso. Podemos citar como exemplo: bilhetes, conversas com amigos, cumprimentos, torpedos, posts e pedidos, entre outros. Já os gêneros textuais secundários são aqueles utilizados em situações mais complexas de interação linguística, atendendo a demandas públicas de diferentes tipos. Como exemplos, podemos citar: relatórios, atas, notícias, formulários, romances, telenovelas e noticiários, entre outros (Rojo, 2015).

Vieram, então, as simplificações inevitáveis. Muito sumariamente, poder-se-ia referir a adesão dos professores à decisão de “ensinar a língua com base no texto”, “ensinar a língua a partir do texto”, “ensinar a língua através do texto” e outras semelhantes. Ocorre que esse “texto” não passou de um construto teórico, abstrato e genérico e as mudanças, quase sempre, não foram muito além dos rótulos. Continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que, agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos que, assim, como diz Lajolo(1986, p.52), servem apenas de “pretexto” para o ensino do mesmo: o do reconhecimento das unidades, de suas classificações e nomenclaturas (Antunes, 2002, p. 67).

Antunes (2002) argumenta que a mudança com relação ao texto causou um grande impacto nas convicções dos professores, que precisaram repensar seus conceitos de língua, gramática e texto, o que representava uma ampliação dos paradigmas. Devido às dificuldades encontradas pelos professores da educação básica em redimensionar os paradigmas, acabaram acontecendo simplificações e na prática pedagógica as mudanças no reconhecimento do texto como objeto de ensino não aconteceram de fato.

Outro fator relevante com relação aos gêneros textuais é a sua presença nos documentos oficiais de orientação, como, por exemplo, nos PCNs, de 1997. No documento é possível observar a orientação para que o trabalho com a língua portuguesa aconteça tendo os gêneros textuais como objetos de ensino. Nesse período, a compreensão da linguagem como espaço de interação foi outro fator que contribuiu para que os olhares voltassem ao texto e, por consequência, aos gêneros textuais (Segate, 2010).

Seguindo pelos documentos, temos a BNCC, de 2018, que segue na mesma linha de orientações no que se refere ao trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa. O documento postula a importância do trabalho com os gêneros textuais conforme trecho a seguir:

Ao mesmo tempo que se fundamentam em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual (Brasil, 2018 p. 65).

Em Marcuschi (2002), temos a observação com relação à diversidade de gêneros textuais. O autor argumenta que as novas tecnologias, especialmente as ligadas à comunicação, contribuíram sobremaneira para a emergência de novos gêneros textuais. Observa ainda que tais gêneros não seriam tão novos como parecem, se for considerado que apresentam traços de gêneros textuais já existentes. Podemos citar como exemplo: o *e-mail* (correio eletrônico), que tem como base o bilhete e/ou a carta pessoal como referência; o telefonema, que se assemelha a uma conversação.

A grande diversidade de gêneros textuais acaba se tornando um fator que pode dificultar o trabalho dos professores de língua portuguesa. Antunes (2002) argumenta que devido à dificuldade dos professores em superar os paradigmas no ensino da linguagem, o estudo do texto acabou não alcançando as perspectivas de mudanças mais profundas e conceituais com relação ao texto como objeto de ensino.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 65).

Mesmo com as discussões, as contribuições dos estudos linguísticos e a defesa do trabalho com os gêneros textuais explícitos nos documentos oficiais – entenda-se aqui PCNs (1997/1998) e mais atualmente a BNCC (2017/2018) – encontram-se ainda nas práticas pedagógicas muitas marcas de um trabalho ainda sustentado nos conceitos de reconhecimento das unidades, classificação e nomenclaturas.

Segundo Reis (2023, p. 77): “[....] os gêneros textuais precisam se fazer presentes nas aulas de Língua Portuguesa, e uma vez presente, faz-necessário compreendê-los como objeto de ensino-aprendizagem, pois somente assim os educandos os dominarão tanto na oralidade, como também na escrita”. Temos, assim, mais uma argumentação reforçando a importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa na educação básica.

Andrade (2022) destaca a relevância dos gêneros textuais no contexto escolar, enfatizando não apenas sua estrutura e características específicas, mas também os aspectos funcionais e sociais que desempenham na sociedade. Ressalta ainda que a presença dos gêneros textuais nas escolas é crucial para que os alunos compreendam como diferentes tipos de textos são utilizados em diversas situações comunicativas, tanto na vida cotidiana quanto em contextos mais formais.

As atividades de linguagem funcionam como um apoio para que o indivíduo compreenda como ocorre a construção interna dos conhecimentos, isto é, o que é necessário para o indivíduo produzir e compreender a linguagem. Dessa forma, a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem faz-se necessária, uma vez que colabora para o desenvolvimento da linguagem e funciona como objeto e instrumento de trabalho para professores. Por isso, não há como negar a importância da presença dos gêneros na sala de aula (Segate, 2010 p. 08).

Diante desse cenário de dificuldade dos professores em avançar no entendimento do trabalho com os gêneros textuais como objetos de ensino, temos com Dolz e Schneuwly (2004)

uma perspectiva de orientação para uma prática pedagógica mais assertiva nas aulas de língua portuguesa na educação básica.

Cada gênero tem uma identidade própria e exerce muita influência na produção textual, ocasionando nesse caso um condicionamento que nos leva a realizar escolhas que não sejam livres nem aleatórias, ou seja, tais escolhas serão influenciadas pela nossa percepção e discernimento dos gêneros que comumente utilizamos, de modo que contribuam para o nosso propósito comunicativo, sem, contudo prejudicar nossa criatividade durante o ato de se comunicar (Silva; Silva, 2017, p. 217).

Compreendendo a importância de articular os gêneros textuais que são trabalhados na escola com a sua funcionalidade fora dela, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma proposta de estudo dos gêneros textuais fundamentados em pesquisadores da área com o objetivo de contribuir para o trabalho dos professores utilizando como percurso metodológico a sequência didática (Segate, 2010).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam a sequência didática como uma alternativa concreta no auxílio aos professores da educação básica, no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais. Os autores sugerem a elaboração de situações de produção precisas e uma oferta variada de exercícios e atividades, viabilizando, assim, o desenvolvimento da expressividade oral e escrita dos alunos, contribuindo para uma adequada interação e compreensão das situações de comunicação.

O trabalho com a sequência didática aqui sugerida desenvolve-se com objetivo de explorar um gênero textual de forma mais detalhada e sistemática, contribuindo com o acesso dos alunos às práticas de linguagem novas ou desconhecidas por eles. O professor precisa inicialmente fazer um levantamento com relação aos gêneros textuais que os alunos apresentam mais déficit, desconhecem ou têm pouco acesso, considerando sempre o aspecto público do texto escolhido (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

A seguir, veremos como os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam de forma objetiva a estrutura base de uma sequência didática para trabalhar com os gêneros textuais.

Figura 02 – Esquema Sequência didática Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Assim, o professor, ao optar por essa metodologia, começa apresentando o gênero escolhido de forma detalhada aos alunos. Em seguida, apresenta a primeira produção que deverá ser realizada articulando os conhecimentos prévios dos alunos com as informações disponibilizadas pelo docente na apresentação do gênero. Com base na primeira produção, ele faz o levantamento dos conhecimentos e fragilidades no que se refere ao conhecimento dos alunos sobre o gênero textual trabalhado (Andrade, 2022).

Em seguida, com base no levantamento realizado a partir da produção inicial, o professor consegue elaborar o quantitativo de módulos e as atividades necessárias para que os alunos possam dominar e se apropriar de forma significativa do gênero textual trabalhado. Durante a realização dos módulos, o docente consegue ir monitorando o processo de construção do conhecimento dos discentes diante das dificuldades constatadas na produção inicial, viabilizando ferramentas que possam auxiliar os alunos na superação das dificuldades relacionadas ao gênero textual trabalhado (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Na produção final da sequência didática, após a realização das atividades dos módulos, o professor poderá verificar os avanços na apropriação do gênero textual trabalhado a partir de uma produção na qual os discentes poderão, em uma situação comunicativa, demonstrar os conhecimentos adquiridos.

No material proposto, não serão encontradas indicações quanto ao tempo a ser consagrado às diferentes atividades, nem quanto ao percurso típico. Tais indicações entrariam, com efeito, em contradição com o princípio fundamental da proposta, que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais. Portanto, as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004 p. 108).

Conforme podemos observar no trecho acima, os autores enfatizam a importância dos docentes não utilizarem a estratégia da sequência didática como uma receita ou um manual a ser seguido passo a passo. Argumentam a importância de entender a estratégia da sequência didática no trabalho com os gêneros textuais como uma referência que pode e deve servir para inspirar, nortear e adaptar as necessidades dos alunos de acordo com as realidades das escolas.

Diante da complexidade e diversidade dos gêneros textuais, fica evidente a importância de uma abordagem pedagógica que considere as múltiplas facetas da linguagem e suas aplicações no contexto social. Nesse sentido, ao explorar os gêneros textuais, estamos também lançando as bases para uma discussão mais ampla sobre letramento e multiletramentos que nos permitirá aprofundar a compreensão sobre como os professores pedagogos que ministram aulas de língua portuguesa nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental abordam os multiletramentos em suas aulas. Ao abordar o letramento e os multiletramentos, poderemos explorar como essas competências são essenciais para a plena participação dos indivíduos na sociedade contemporânea.

3.2 Do letramento aos multiletramentos

Com o avanço no que se refere ao acesso à escolarização, principalmente a partir do início do século XX e, por consequência, da diminuição do índice de analfabetismo, novas demandas conceituais vão surgindo, entre elas a necessidade de repensar o conceito de alfabetização, que começa a não atender mais às necessidades, visto que as práticas de leitura e de escrita vão sendo incorporadas cada vez mais à vida social (Orlando; Ferreira, 2013).

Em Rojo e Moura (2019), temos que o termo alfabetização foi e continua sendo objeto de muitas discussões, a começar pelo conceito, que sempre foi controverso e alvo de muitos equívocos epistemológicos. Os autores discutem ainda que no Brasil temos um cenário complexo se considerarmos que até a década de 1950 tínhamos um percentual de 57,2% de analfabetismo e, entre os 42,8% considerados alfabetizados, muitos só sabiam assinar o nome e realizar a leitura de poucas palavras.

[...] pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização (Soares, 2011 p. 198).

Convém explicar que na década de 1950 uma pessoa era considerada alfabetizada e apta a morar na cidade apenas por saber assinar o nome. Porém, com o avanço do período industrial e por consequência das complexidades das práticas de leitura e escrita, a situação foi mudando

e exigindo um nível melhor de conhecimento das pessoas, o que, por consequência, acabou se tornando uma grande demanda para as escolas (Rojo; Moura, 2019).

Albuquerque (2007) argumenta que o processo de alfabetização inicialmente acontecia de forma muitas vezes considerada “traumatizantes” para as crianças devido a um trabalho realizado centrado na memorização e repetição de letras, sílabas e palavras que não faziam sentido algum para elas.

Até aqui é possível observar que o processo de alfabetização no Brasil foi acontecendo a partir de diferentes influências, ora considerando o método sintético, ora o método analítico, mas sempre com a argumentação sobre a importância da criança adquirir o sistema de escrita, seja por estímulos internos ou externos. Assim, temos muitas pesquisas e trabalhos que buscam iluminar o processo de aquisição da leitura e da escrita, cada uma olhando para um lado do processo, conforme nos explica Soares (2011):

Assim, pode-se dizer que até os anos 1980 a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita, isto é, primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc. (Soares, 2011, p. 200).

Uma forma de conhecer um pouco mais sobre o letramento é olhar para a história recente da educação. Na década de 1980, por exemplo, muitas discussões e mudanças educacionais aconteceram. Uma delas foi um novo olhar para a alfabetização, que precisou ter seu conceito revisto diante das novas demandas sociais em relação à leitura e à escrita (Soares, 2011).

A partir da década de 1980, o ensino da leitura e da escrita centrado no desenvolvimento das referidas habilidades, desenvolvido com o apoio de material pedagógico que priorizava a memorização de sílabas e/ou palavras e/ou frases soltas, passou a ser amplamente criticado. Nesse período, pesquisadores de diferentes campos – Psicologia, História, Sociologia, Pedagogia, etc. – tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefinir-los (Albuquerque, 2007 p. 15).

O letramento vem se destacando como uma questão iminente nas discussões da era moderna e contemporânea. Esse tema configura-se como um aspecto importante no que se refere à cultura e ao progresso, seja de um indivíduo e/ou sociedade. Outro aspecto relevante a ser considerado sobre os estudos do letramento é o fato de diferentes campos do conhecimento demonstrarem interesse em pesquisar as múltiplas facetas desse fenômeno. Assim, os estudos sobre letramento podem ser identificados como interdisciplinares e históricos (Graff, 2016).

Mendonça (2007) chama a atenção para o fato de que o conceito de letramento, apesar de vir ganhando notoriedade há pouco tempo, se considerarmos a realidade do Brasil, na verdade sempre esteve presente nos grupos sociais que utilizam a escrita. O que se pode considerar como novo em relação ao letramento é a sua definição, bem como o seu reconhecimento, como objeto de estudos e pesquisas.

No Brasil, de acordo com Soares (2011), o termo letramento tem como marco inicial a década de 1980, período em que as discussões sobre as práticas de leitura e escrita foram adquirindo cada vez mais visibilidade. Diante dessa realidade, observou-se uma necessidade crescente desse conhecimento para a vida social e, consequentemente, profissional, uma vez que ele é caracterizado por práticas, progressivamente, centradas na cultura escrita.

Em Mendonça (2007, p 46) temos: “os processos de letramento, com suas diversas práticas de leitura e escrita, sempre existiram nas sociedades letradas. O que passou a existir recentemente foi o conceito teórico que nomeou e definiu tais processos”.

Quanto ao surgimento da palavra letramento, está intrinsecamente ligado ao termo alfabetização, considerando que inicialmente houve uma busca por um conceito que pudesse expressar as práticas sociais de leitura e escrita — que se entendiam como mais do que alfabetizar —, fazia-se uma questão premente nas discussões sobre o fracasso em alfabetizar, constatado através de diferentes pesquisas (Soares, 2011).

A própria redefinição da UNESCO de 1978 já reconhece que essas competências/habilidades/capacidades de leitura e escrita envolvidas nas atividades letradas dependem da vida e cultura do grupo ou da comunidade. E é isso que torna essas atividades e práticas tão variáveis e diversificadas. Entre outros aspectos, foi para reconhecer esta variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita nas sociedades que a reflexão teórica cunhou, em meados dos anos 80, o conceito de letramento.” (Rojo; Moura, 2019, p. 06).

Albuquerque (2007) nos explica que no Brasil temos um entendimento de que os termos letramento e alfabetização estão associados e que podemos constatar ainda nos dias atuais um grande número de analfabetos, mas não “iletrados”, considerando que mesmo as pessoas que não dominam o sistema alfabetico, seja uma criança ou um adulto, conseguem participar de atividades da vida diária que envolvam as práticas de leitura e escrita com a mediação de uma pessoa alfabetizada e conseguem compreender e utilizar uma diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade.

Diante do cenário apresentado com relação à alfabetização e letramento, temos em Santos e Albuquerque (2007) que a escola precisa articular os textos utilizados e vivenciados nas práticas sociais de leitura e escrita com os textos trabalhados na escola, viabilizando assim o processo de alfabetizar letrando, que passa a ser a demanda atual para as escolas com relação

ao processo de aprendizagem das crianças.

Considerando as múltiplas situações de práticas de leitura e escrita em diferentes sociedades, temos o acréscimo da letra “S” passando, então, de letramento para letramentos no plural. Tal acréscimo busca ampliar e transbordar os muros escolares, trazendo a discussão de que as práticas dos letramentos acontecem na sociedade tendo a escola como agência principal da sistematização desse conhecimento, mas que ele se faz presente o tempo todo na vida em sociedades letradas, ou seja, que fazem uso da escrita (Rojo; Moura, 2019).

Com a advento das discussões sobre o uso e as práticas sociais de leitura e escrita, em diferentes ambientes da vida cotidiana, fez-se necessário rever o conceito de alfabetização para além da aquisição da leitura e escrita, surgindo, assim, o conceito de letramento, depois de letramentos e, mais recentemente, de multiletramentos. Cada conceito traz um paradigma a ser superado e/ou ampliado.

Assim, para os autores hoje, como antes, o termo “multiletramentos” remete a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças sócio culturais. Isso quer dizer que se trata de um conceito que não se traduz diretamente: multiletramentos = muitos tipos de letramentos que poderiam estar ligados à recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem, mas que remetem a duas características da produção e circulação dos textos/discursos hoje – a multissemiose ou multimodalidade, devida em grande parte às novas tecnologias digitais, e a diversidade de contextos e culturas em que esses textos/discursos circulam (Rojo; Moura, 2019 p. 12).

Diante de um mundo cada vez mais conectado, em que as mudanças acontecem de forma simultânea, em grande velocidade e em todas as áreas do conhecimento, surge a necessidade de repensar os usos e práticas sociais de leitura e escrita. Considerando ainda que os avanços tecnológicos e da informação são realidades que chegam cada vez mais e para mais pessoas ao mesmo tempo, um grupo de pesquisadores, ainda na década de 1990, denominado Grupo de Nova Londres, reuniu-se para pensar sobre o futuro do letramento (Orlando; Ferreira, 2013).

[...] o Grupo de Nova Londres defende que a educação se volte para formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade. Atentos ao fato de que as práticas do novo capitalismo global construídas discursivamente têm impactos na nossa vida profissional, pública e pessoal, o Grupo de Nova Londres (2000) ressalta as principais mudanças que temos vivenciado nesses três campos da vida social para a definição do “o que” e “como” da pedagogia dos multiletramentos (Oliveira; Szundy, 2014 p. 194-1950).

O grupo formado por 10 pesquisadores de diferentes países se reuniram em Nova Londres, nos Estados Unidos, ainda na década de 1990, preocupados com os encaminhamentos dos letramentos, entre os quais podemos citar: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Assim, concordamos com Oliveira e Szundy (2014, p. 194) quando

afirmam que: “o Grupo de Nova Londres toma como princípio fundador a multiplicidade de linguagens que opera no processo de construção de significados na contemporaneidade para propor uma pedagogia dos multiletramentos”.

O grupo ficou reunido por uma semana e como produto elaboraram um manifesto intitulado: “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, no qual buscaram tratar dos encaminhamentos com relação aos letramentos e elaboraram também o termo multiletramentos, como uma nova perspectiva diante das constantes e aceleradas mudanças nos processos de práticas de leitura e de escrita na sociedade que se multiplicam a cada dia e, por consequência, pensar nos impactos para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas (Castro; Rolim-Moura, 2023).

A proposta do Manifesto é voltada para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos. Pode-se, portanto, dizer que o grupo procura apontar, de alguma forma, que o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente (Pinheiro, 2016 p. 525).

Ainda em Castro e Rolim-Moura (2023), temos que o Grupo de Nova Londres, doravante NGL, em suas reflexões sobre os caminhos do letramento, considerou importante ampliar o conceito, reconhecendo a existência de múltiplos discursos que precisavam ser contemplados no novo cenário. Argumentam ainda que dois aspectos podem corroborar com a questão da multiplicidade dos discursos: um é a pluralidade de línguas e culturas e o outro a multimodalidade presente em diferentes contextos viabilizada principalmente pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Os multiletramentos surgem, então, levantando a discussão sobre um olhar mais plural para o ensino da língua e sobre a necessidade de aproximação do que se ensina na escola com a vida. Assim, concordamos com Kawachi (2015, p. 47) quando afirma que “[...] o termo no plural revela que as práticas de uso da escrita para ação e atuação em contextos sociais amplos não são singulares: são sempre constituídas por múltiplos elementos”.

Os pesquisadores do GNL ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram multimodalidade. Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de multiletramentos (Rojo; Moura, 2019 p. 09).

Os estudos, pesquisas e discussões sobre o multiletramentos vem ganhando espaço na sociedade à medida que as ferramentas de comunicação se modificam e se multiplicam nos dias atuais. Diante de tal fato, é de grande relevância que essas discussões cheguem à escola por

meio da formação dos professores e, por consequência, aos alunos, através de práticas pedagógicas atualizadas e articuladas com a realidade social deles (Alencar, 2015).

3.3 Multiletramentos e tirinhas no 3º ano

Os gêneros textuais estão presentes em todas as situações comunicativas, permeando a vida diária, viabilizando a interação e a comunicação entre as pessoas. Eles podem se concretizar através dos textos, sejam lidos, falados e escritos. A partir desse entendimento, justifica-se a importância dos estudos de Mikhail Bakhtin, que se tornou referência no que se refere à teoria da análise do discurso (Rojo, 2015).

A compreensão sobre a importância do texto para o ensino de língua portuguesa, o reconhecimento dos gêneros textuais como protagonistas nas práticas sociais de leitura e escrita, que estão presentes tanto na escola como fora dela, corroboram para que as discussões sobre o ensino de língua portuguesa possam defender o papel central dos textos e, por consequência, dos gêneros textuais (Segate, 2010).

Os gêneros textuais, com os desdobramentos teóricos, históricos e culturais de suas realizações mais ou menos tipificadas, constituem o ponto de partida para se especificar, com maior precisão, as regularidades sintáticas, semânticas e pragmáticas do texto. Representam a referência mais válida para a apreensão: a) das regularidades linguísticas-comunicativas dos textos; b) das estratégias para sua adequação e eficácia; c) da repercussão de tais estratégias na sua superfície; d) da correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos implicados na atividade verbal (Antunes, 2002 p. 65).

Os gêneros textuais chegam à escola, de acordo com Antunes (2002), numa tentativa de aproximação entre os saberes linguísticos naturalmente adquiridos pelos falantes da língua e os saberes sistematizados relacionados ao uso, funcionamento e produção. De acordo com a autora, os gêneros textuais também apresentam outra característica relevante que reforça a importância da sua presença na escola, que é o fato de representar textos concretos, o que significa utilizar textos reais de situações cotidianas de interação.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula para o ensino-aprendizagem precisam ser pautadas no efeito de desenvolver competência para o efetivo uso da língua. O ensino com gênero textual começa a possuir caráter funcional e social, conduzindo a objetivos claros e precisos da educação, como: ler, escrever, dominar e conhecer os diversos recursos linguísticos para compreender a si, o outro e o mundo (Brasil, 1998; Brasil, 2017).

Nesse sentido, desde a década de 1990, documentos oficiais de orientação curricular, como os PCNs e a BNCC, vêm orientando sobre a importância de se trabalhar com textos como

objetos de ensino de língua portuguesa, conforme podemos observar no trecho a seguir retirado dos PCNs:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (Brasil, 1998 p. 28).

Com relação ao documento da BNCC, mesmo tendo sido apresentado à sociedade em 2017/2018, ou seja, muitos anos após o lançamento dos PCNs, de 1998, é possível observar que ambos defendem a centralidade do trabalho com o texto no ensino de língua portuguesa. Conforme podemos observar no trecho a seguir retirado da BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018 p. 65).

Em Castro e Rolim-Moura (2023), outro aspecto importante com relação ao protagonismo do texto no ensino de língua portuguesa está no entendimento sobre alfabetização e letramento. Conceitos que estão constantemente em discussão e revisão diante das mudanças sociais com relação às práticas de leitura e escrita que sofrem influência das TDICs, que, por sua vez, avançam rapidamente na sociedade, seguindo o caminho da inovação tecnológica.

Assim, temos os multiletramentos como um conceito que busca se aproximar das demandas atuais da sociedade, com relação às práticas sociais de leitura e escrita, de acordo com o que postulou o Grupo de Nova Londres no sentido de compreendê-los (os multiletramentos) como uma experiência humana situada e social e que, portanto, necessita de constantes reformulações conforme podemos observar no trecho abaixo retirado de Oliveira e Szundy (2014):

O “como” da pedagogia dos multiletramentos, por sua vez, busca justificar a reforma pedagógica proposta, marcando o posicionamento epistemológico do grupo de que “a mente humana é corporificada, situada e social (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.30: Our view of mind, society and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated and social)”. Fundamentados nessa concepção, a proposta defendida é de que a pedagogia dos multiletramentos seja objeto de constante reformulação a partir de quatro componentes não lineares, que se inter relacionam, e não hierarquizados (Oliveira; Szundy, 2014, p. 195).

Recapitulando, temos que, desde a década de 1990, iniciou-se a construção de um entendimento sobre o papel central dos textos no ensino de língua portuguesa que foi reforçado

nos documentos curriculares oficiais publicados desde então. Hoje, temos como o caminho mais adequado e endossado pela maioria dos estudiosos e profissionais da educação a utilização dos gêneros textuais como ferramentas principais no ensino de língua portuguesa no Brasil (Rojo, 2015; Soares 2011; Rojo; Moura 2019).

Já vimos anteriormente que os documentos oficiais curriculares defendem o trabalho com os textos como protagonista no processo de ensino de língua portuguesa. Vejamos agora quais os gêneros textuais estão presentes nos documentos curriculares oficiais direcionados ao trabalho com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental na BNCC (Brasil, 2017, p. 94): “[...] espera-se que os alunos, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, sejam capazes de ler e compreender textos de diferentes gêneros, incluindo contos, fábulas, notícias, histórias em quadrinhos e tirinhas, entre outros”.

De acordo com a BNCC, para o processo de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, temos os seguintes gêneros textuais: contos de fadas, fábulas, notícias, histórias em quadrinhos, tirinhas, cartas pessoais, diários, textos injuntivos instrucionais, relatos de observações e pesquisas. As orientações específicas sobre o trabalho com os gêneros textuais nos anos iniciais podem ser encontradas nas seções do documento que tratam das habilidades de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. (Brasil, 2018).

Um dos gêneros textuais orientados pela BNCC para o ensino de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental é a tirinha, gênero textual discursivo, muito utilizada como forma de críticas sociais e políticas, principalmente em jornais. Sua história vem de longe, antes mesmo da invenção dos jornais, em que hoje são publicadas. Por se tratar de um texto marcado pela simplicidade, rapidez e tom humorístico, logo conquistou a simpatia dos leitores, passando a ficar muito popular (Silva, 2023).

De acordo com a BNCC, o trabalho com o gênero textual tirinha é orientado a acontecer no 3º ano do ensino fundamental por contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita como: interpretação de texto, compreensão de estruturas narrativas, diversificação de gêneros textuais, estimulação da criatividade e do pensamento crítico, análise de humor e ironia e produção de tirinhas, entre outros (Brasil, 2018).

Diante do exposto, fica evidente a importância do trabalho com tirinhas no ensino fundamental, especialmente no 3º ano, como uma ferramenta eficaz para desenvolver habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico. Ao explorar as características únicas das tirinhas, como a combinação de linguagem verbal e não verbal, os professores podem criar aulas mais dinâmicas e engajadoras (Ceará, 2019).

No entanto, para que essa abordagem seja bem-sucedida, é fundamental que os professores estejam preparados. Nesse contexto, a formação docente torna-se um aspecto importante para garantir que os educadores possam explorar ao máximo o potencial das tirinhas e outros gêneros textuais em sala de aula. Assim, na próxima seção será abordada a importância da formação inicial e continuada dos professores para um trabalho efetivo e mais assertivo com o gênero textual discursivo tirinha e os demais gêneros.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO INÍCIO À CONTINUAÇÃO

Sob a perspectiva de Nóvoa (2022) temos que no decorrer do século XIX a formação de professores se apresentava fundamentada na prática, ou seja, o foco principal era fornecer métodos e meios que viabilizassem o ensino e a transmissão dos conhecimentos. E desde então é possível perceber nos programas de formação para professores a presença do aspecto prático que apenas vai se renovando no que se refere à apresentação e aos termos utilizados.

Vale ressaltar que esse cenário persiste em decorrência de uma concepção que enxerga os professores como meros "aplicadores" de saberes elaborados externamente à prática docente. O conhecimento intrínseco, construído no âmago da profissão docente, não é reconhecido como válido, e os professores, sob essa ótica, não são considerados produtores de conhecimento. Essa visão tende a subestimar o papel ativo dos docentes na geração e na aplicação de saberes específicos à sua prática profissional. (Nóvoa, 2022)

As reformas neoliberais que aconteceram no Brasil principalmente na década de 1990 impactaram todos os setores da sociedade em busca de um equilíbrio e da retomada do crescimento econômico em relação à década anterior. Nesse sentido temos em Albino e Silva (2019, p.140) que: “ A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho.”

Ao priorizar a formação por competências que foi uma característica marcante das décadas de 1980 e 1990 é possível estabelecer mais uma relação com a prática no processo formativo docente, reforçando a discussão proposta por Nóvoa (2022) e Albino e Silva (2019).

Com relação à educação ainda na mesma época, ou seja, década de 1990 temos que as reformas na educação brasileira impactaram profundamente todos os aspectos do sistema educacional. A formação de professores foi particularmente afetada por essas mudanças, uma vez que as alterações nos currículos escolares exerceiram grande influência na formação docente, exigindo adaptações e novas abordagens pedagógicas. (Costa, Matos e Caetano, 2021),

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

- I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e
- III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Parágrafo único. A inclusão, na formação docente, dos conhecimentos produzidos pelas ciências para a Educação, contribui para a compreensão dos processos de ensino aprendizagem, devendo-se adotar as estratégias e os recursos pedagógicos, neles alicerçados, que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao conhecimento. (BNC - FORMAÇÃO DOCENTE, 2019 cap.II Art. 5º, p.03)

Ainda na década de 1990, mais especificamente em 1996 com a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, temos uma tentativa de organização do sistema educacional compreendendo as modalidades de ensino e definindo responsabilidades. No caso da formação docente foi observado que a lei apresentou novas propostas mas que na prática não conseguiram implementá-las de forma efetiva. (Gatti, 2021)

No ano de 2002 temos a publicação da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 na qual estabelece de acordo com Albino e Silva (2019, p.144): “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada ainda no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve vigência até 2015.”

Ainda de acordo com Albino e Silva (2019) as Diretrizes de formação docente apresentaram uma proposta de formação por competências, buscando uma aproximação entre a academia, os alunos e a escola desde o início do curso de formação inicial conforme podemos observar no trecho a seguir da Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (p.02):

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Foi observado no entanto que na prática os cursos de licenciatura em sua maioria não aderiram às novas Diretrizes de formação docente, permanecendo com uma perspectiva de bacharelado, o que acabou estimulando com o fim da vigência em 2015 um movimento de

revisão e discussão que contribuiu para a elaboração de um novo documento relacionado a formação docente a Resolução CNE/CP 02/2015. (Gatti, 2021)

Em Carvalho e Gonçalves (2018) encontramos um comparativo entre as resoluções de formação docente de 2002 e 2015. Na resolução de 2002 temos o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, compreendendo também a carga horária e duração dos cursos de formação inicial ou primeira licenciatura. Já com o documento de 2015 temos uma ampliação no que se refere a abrangência atendendo a formação inicial e continuada dos docentes conforme podemos observar no trecho a seguir:

“Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação”. (Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015, p.18)

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 demorou mais de uma década para a elaboração do seu texto final. Após a publicação veio os trâmites para a sua implementação que passou por vários adiamentos até a decisão final de implementação após a publicação da Base Nacional Comum Curricular. Ainda em período de implementação aconteceu a revogação da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 sendo então substituída pela Resolução n.º 2 de 2019. (Metzner e Drigo, 2021)

De acordo com Albino e Silva (2019) temos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo principal orientar a formação de professores, estabelecendo diretrizes claras e unificadas para a educação básica no Brasil. Nesse contexto, a perspectiva de formação por competências atua como um elemento integrador fundamental, garantindo a coerência e a unidade entre a BNCC e a formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP no 2/2017 e CNE/CP no 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (RESOLUÇÃO CNE/CP No 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, p 02)

Ao adotar essa abordagem, ambos os documentos compartilham uma visão comum sobre o que é significativo para o desenvolvimento das competências dos alunos, assegurando que a formação dos professores esteja alinhada com as necessidades e objetivos da educação básica. Essa unidade é importante para garantir que os professores sejam preparados para atender às demandas da BNCC e para promover uma educação de qualidade que desenvolva as competências necessárias nos alunos. (Albino e Silva, 2019)

De acordo com Costa, Mattos e Caetano (2021) a BNC formação docente, aprovada pela Resolução CNE/CP no 2/2019 em um contexto social e político complexo surge levantando como central uma formação voltada para a prática, ou seja, para atender as demandas do mercado de trabalho. Um cenário já vivido antes no período tecnicista. Temos então, um documento que surgiu como um desdobramento de outro.

A BNC formação docente surge como uma ferramenta de implementação da BNCC Educação Básica.

Esse “novo” modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. Dentro desse novo formato, as universidades deverão se adequar e desenvolver em seus projetos o ensino para que a formação dispensada a seus licenciandos esteja de acordo com o que preconiza a Resolução CNE/CP no 2/2019 e o seu anexo BNC-Formação. (Costa, Mattos e Caetano, 2021 p. 906)

Diante de uma proposta que é apresentada como nova mas que contém muitas ideias já conhecidas temos estabelecido a necessidade de reflexão e ressignificação do currículo considerando a importância da formação de professores em uma sociedade em constante mudança em que a valorização do capital proporciona desdobramentos como a desvalorização dos sujeitos e suas necessidades materiais e culturais. As universidades então neste cenário precisam resistir como espaço de reflexão, valorização e busca pela emancipação humana. (Costa, Mattos e Caetano, 2021)

Outro ponto importante dessa discussão é a qualidade da formação ofertada aos professores. E nesse aspecto Gatti (2021) levanta reflexões sobre esse processo considerando que o Decreto No 9057/ 2017 possibilitou uma expansão da oferta de formação de professores a distância principalmente por instituições privadas viabilizando uma expansão da oferta de

cursos de licenciaturas sem uma análise adequada da qualidade dos serviços ofertados. A autora argumenta ainda que os cursos de licenciaturas são os que aparecem com maior oferta na modalidade a distância.

Continuando na questão da qualidade das formações de professores é importante trazer as reflexões de Nóvoa (2022 p.03) que defende: “ Mas se afirmarmos o conhecimento profissional docente como a base do trabalho dos professores e da sua identidade, impõem-se mudanças profundas na arquitetura e nos processos de formação de professores.” Diante do exposto é possível inferir que o autor argumenta sobre o papel do professor como protagonista em seu próprio processo de formação.

No texto de Soares (2002) ao discutir letramentos e não letramento no singular a autora esclarece que o conceito é plural e historicamente definido, ou seja, temos e teremos diferentes letramentos de acordo com o tempo. Neste sentido compreendemos a importância de os professores aproximarem-se mais das novas ferramentas tecnológicas reconhecendo assim os diferentes tipos de letramentos e buscando aproximá-los do ambiente escolar tornando a aprendizagem significativa e mais atrativa para a geração digital.

A formação docente tem como desafio a construção de propostas que deem aos professores a possibilidade de se multiletrar, de se formar, de construírem saberes e conhecimentos que os capacitem a desenvolver atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas TD, a partir de uma dinâmica e de uma interatividade que contribuam para ressignificar práticas de letramentos na Educação Básica. (Silva, Anacleto e Santos, 2021 p. 03)

A formação inicial dos professores, bem como os sistemas de ensino não estão conseguindo acompanhar a velocidade das mudanças que vem acontecendo na sociedade no que se refere a tecnologia da informação. Esse fato ocasiona ruídos na comunicação e, consequentemente, desentendimento das discussões atuais entre a academia e os sistemas de ensino. (Orlando & Ferreira, 2013)

Nesse sentido, é preciso olhar para o docente que irá enfrentar o desafio de implementar a pedagogia dos multiletramentos em sala de aula. Olhando um pouco para a história recente, temos que, na década de 80, o principal desafio dos professores era garantir a alfabetização, ou seja, a aprendizagem do sistema de escrita. (Soares, 2011)

Na década de 90 sob a influência do grupo de Nova Londres iniciou-se um movimento de repensar o termo letramento. Neste momento histórico observa-se a mudança no papel do professor que passa da perspectiva de ensino da língua materna para um direcionamento mais social de conhecimento e uso da linguagem. (Kleiman,2007)

As mudanças na sociedade com relação a tecnologia e demais avanços impactam a vida coletiva das pessoas nos mais diferentes contextos como: na comunicação, na interação social e demais usos da linguagem. Assim, temos que as mudanças devem acontecer em todos os setores da sociedade. Um deles é a formação de professores.

4.1 Pedagogia e ensino de língua portuguesa

Conforme aponta Gatti (2009), em 2006 o cenário dos cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil caracterizava-se pela predominância de instituições particulares, confessionais ou filantrópicas, que respondiam por aproximadamente 56% da oferta total de cursos no país. As instituições públicas, por sua vez, abrangendo as esferas estadual, municipal e federal, correspondiam aos 44% restantes.

O ensino de Língua Portuguesa assume uma posição de destaque na formação dos professores pedagogos, uma vez que exerce uma influência importante na construção de práticas pedagógicas reflexivas e imbuídas de significado, contribuindo de maneira mais positiva para o aprimoramento do trabalho docente. (Batista, Iwasse e Ujiie, 2025)

Ao buscar referências sobre o ensino de língua portuguesa e a pedagogia constatou-se a escassez de estudos direcionados aos professores de anos iniciais (1º ao 5º ano). Tal fato abre uma demanda de pesquisas e estudos no campo da Linguística aplicada sendo esse o campo responsável pela formação de professores e pesquisadores que atuam com a disciplina de língua portuguesa. (Silva, Brito e Ferreira, 2022)

não há prática educativa sem sujeitos, sem sujeito educador e sem sujeito educando; não há prática educativa fora desse espaço-tempo que é o espaço-tempo pedagógico; não há prática educativa fora da experiência de conhecer o que tecnicamente chamamos de experiência gnosiológica, que é a experiência do processo de produção do conhecimento em si; não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há prática educativa sem ética. (Freire, 2008 p.35)

A formação inicial dos professores é uma etapa de grande importância no processo de constituição do profissional docente. É preciso considerar nesse processo fatores como: a vida, a realidade sócio-histórica, o espaço formativo, o perfil docente que se pretende alcançar, as concepções de linguagem adequadas às práticas pedagógicas no atual contexto e as demandas

institucionais que regulam o ensino. Desta forma viabiliza-se um trabalho de forma mais articulada com relação a elaboração dos currículos escolares. (Silva e Marques, 2022)

Com relação a escassez de trabalhos e estudos direcionados aos professores pedagogos, responsáveis pela disciplina de língua portuguesa nos anos iniciais temos o fato de que a maioria dos pesquisadores e estudiosos da área de linguística aplicada acaba sendo composta por egressos dos cursos de licenciatura em letras estes por sua vez olham para os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio público alvo principal das licenciaturas específicas em língua portuguesa. (Silva, Brito e Ferreira, 2022)

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que os linguistas ampliem seu campo de atuação, voltando-se também para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Esse movimento implicaria reconhecer a necessidade de aproximar a pesquisa linguística das práticas pedagógicas, direcionando esforços a um público para o qual esses profissionais, historicamente, não foram formados para atender. Tal aproximação poderia contribuir significativamente para reduzir o distanciamento existente entre a produção teórica da Linguística e as demandas concretas da sala de aula, sobretudo no processo de alfabetização e letramento.(GERALDI, 1997; ANTUNES, 2003; GATTI, 2010).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, por sua vez, possui um caráter mais generalista, tendo como objetivo a formação de docentes aptos a atuar em diferentes componentes curriculares na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo esses profissionais reconhecidos como professores polivalentes. (Silva, Brito e Ferreira, 2022)

A formação continuada ou em serviço dos professores pedagogos configura-se como de grande relevância para o aprimoramento das práticas pedagógicas, considerando a importância de um conhecimento profissional docente conforme podemos observar na perspectiva de Nóvoa (2022, p.03):

Apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir de dentro da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos académicos e das universidades. Por isso é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho.

A trajetória do curso de Pedagogia no contexto brasileiro revela um processo contínuo de reformulações, conforme observado em Silva, Ferreira e Brito (2022) temos a criação das escolas normais no final do século XIX dedicadas à formação de profissionais para o ensino das “primeiras letras”. As escolas normais assumiram uma formação em nível secundário ou técnico como conhecemos hoje. Uma ação impulsionada pelo crescimento industrial no país que demandava profissionais com um maior nível de escolaridade.

Nesse contexto, observa-se que o curso de Pedagogia, nas primeiras décadas do século XX, estava estruturado em três anos destinados ao bacharelado e mais um ano voltado à obtenção da licenciatura. Esse período adicional habilitava as profissionais para atuarem como professoras nas escolas normais. Constata-se, portanto, que, nesse momento histórico, os docentes responsáveis pela formação de professores nas escolas normais possuíam formação em nível superior, enquanto aqueles que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental eram, em sua maioria, profissionais com formação em nível médio ou técnico, conforme a equivalência que se observa atualmente. (Silva, Brito e Ferreira, 2022)

Uma característica marcante do período das escolas normais de acordo com Nonato (2019) reside na ênfase atribuída ao ensino de técnicas e práticas pedagógicas, voltadas essencialmente à preparação didática dos futuros docentes. Esse enfoque prático, que priorizava a dimensão metodológica do ensino em detrimento de uma formação teórica mais ampla, acompanhou o processo de formação de professores desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, estendendo-se até o início da década de 1970, já no século XX. Tal orientação refletia a concepção de docência vigente à época, centrada na reprodução de métodos e na aplicação de procedimentos pedagógicos padronizados, em consonância com as demandas educacionais e sociais daquele contexto histórico.

A formação de professores não se reduz ao simples domínio de técnicas pedagógicas ou à aquisição de habilidades instrumentais. Ela requer uma sólida fundamentação teórica, histórica e filosófica, capaz de permitir ao educador compreender a educação como prática social inserida em um contexto histórico determinado. Assim, a tarefa essencial da formação docente consiste em articular teoria e prática, ciência e cultura, trabalho e educação, de modo que o professor possa atuar de forma crítica e transformadora na realidade escolar. (Saviani, 2019 p.143)

Outro marco relevante na trajetória do curso de Pedagogia ocorreu com a publicação do Parecer CFE nº 252/1969, que definiu uma nova organização curricular ao unificar o

bacharelado e a licenciatura em um único curso, com duração de quatro anos. Nessa configuração, os egressos eram habilitados tanto para a docência nas escolas normais quanto para o exercício profissional com o título de técnico em magistério. Essa estrutura manteve-se vigente por aproximadamente vinte e sete anos, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que redefiniu os princípios e as diretrizes da formação de professores no país. (Silva, Brito e Ferreira, 2022)

Já Nonato (2019) argumenta que a junção de bacharelado e licenciatura no curso de graduação em Pedagogia organizado inicialmente em um esquema “3 +1”, ou seja, 03 anos de bacharelado mais 1 de licenciatura reforça uma ideia de dualidade entre formação teórica e formação pedagógica. O autor esclarece ainda que essa organização perdura ainda hoje nos cursos de licenciatura em Pedagogia.

Com a LDB 9394/96 temos uma tentativa de organizar e melhorar o nível da formação dos professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental conforme o artigo a seguir :

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Diante de um cenário complexo, o artigo ainda admite a formação em nível médio na modalidade normal, essa exceção reconhece que, na época, ainda não havia número suficiente de professores com ensino superior, especialmente nas regiões mais carentes. Por isso, a lei manteve provisoriamente a validade do curso Normal de nível médio — mas aponta como meta principal a formação superior.

Em termos teóricos, o Art. 62 representa um avanço na profissionalização do magistério, pois reforça a necessidade de uma formação mais ampla, crítica e fundamentada cientificamente. Saviani (2009) destaca que a LDB/1996 foi um marco na tentativa de elevar o status da docência, embora também tenha mantido contradições, ao permitir a continuidade do nível médio como formação mínima em alguns casos.

Esse foi o momento histórico em que a professora de Língua Portuguesa, para os anos escolares iniciais, pôde ser preparada legalmente no ensino superior, sendo o referido curso o primeiro locus dessa formação. Desde a década de 1980, porém, existiam Licenciaturas em Pedagogia que, à revelia das legislações vigentes, já

preparavam profissionais para a docência dos anos iniciais (...) (Silva, Brito e Ferreira, 2022 p. 106)

Diante das legislações e discussões em busca de uma identidade profissional para os pedagogos, temos em Silva, Brito e Ferreira (2022) o argumento sobre a importância de um olhar mais atencioso com relação aos conhecimentos dos conteúdos específicos (língua portuguesa, matemática, ciência, geografia, artes, entre outras) que fazem parte do fazer pedagógico desses profissionais.

A Língua Portuguesa, campo de interesse do presente estudo, tem sido historicamente objeto de intensos debates e investigações, especialmente no que se refere à eficácia do ensino de leitura e escrita ministrado pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando-se a etapa de alfabetização e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

O ensino da língua materna não deve restringir-se ao domínio de regras gramaticais, mas possibilitar ao aluno o uso competente da linguagem em situações reais de interação. É nas práticas discursivas que se constroem os sentidos e se consolidam os saberes linguísticos, e é nelas que o ensino deve se fundamentar. (Kleiman, 2005 p.20)

Seguindo a argumentação de Kleiman (2005), é possível perceber que um dos principais desafios enfrentados pela disciplina de Língua Portuguesa nos cursos de Pedagogia consiste em estabelecer uma articulação efetiva entre teoria e prática. Historicamente, essa dificuldade está vinculada à dicotomia entre bacharelado e licenciatura, que, conforme Saviani (2009), gerou uma fragmentação na formação docente, comprometendo a integração entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Essa separação, contribui para a indefinição da identidade profissional do pedagogo, uma vez que este se vê tensionado entre uma formação teórica, muitas vezes desvinculada das práticas escolares concretas, e uma prática pedagógica que carece de fundamentação teórica consistente. Desse modo, o desafio de equilibrar teoria e prática no ensino de Língua Portuguesa reflete não apenas uma questão metodológica, mas também estrutural, relacionada à organização dos currículos dos cursos de formação inicial de professores. (Saviani, 2009)

Neste contexto, o ensino da língua materna corresponde a uma das principais demandas existentes, o que implica em um complexo processo de formação linguística das professoras para responder a demandas trazidas pelas crianças, muitas postas às margens da sociedade por fatores diversos, dentre os quais se

destacam os usos de variedades linguísticas desprestigiadas, deixando-as mais vulneráveis a preconceitos diversos. (Silva, Brito e Ferreira, 2022 p.110)

4.2 Formação continuada e Ensino de língua portuguesa

Kleiman (2007) discute que os cursos universitários devem preparar os novos professores para uma atuação mais assertiva e próxima das experiências que os alunos passam a vivenciar na sociedade. Para isso se faz necessário que os cursos de formação inicial deixem seus docentes letRADos para atuarem em seus campos de trabalho.

Diante deste contexto, os espaços formativos para professores são ambientes férteis para a efetivação e crescimento do entendimento de que os sistemas de ensino público precisam apresentar uma postura mais acolhedora e aberta ao novo, principalmente com relação aos multiletramentos, nesse sentido temos a resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que

“Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.” (BRASIL, 2019 p. 02)

Ao observar o percurso histórico das políticas e documentos que orientam a formação docente no Brasil, nota-se que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, representa um importante marco normativo por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Esse documento parte do entendimento de que a formação do professor não se limita ao momento inicial, mas deve constituir-se como um processo contínuo de aperfeiçoamento e reflexão sobre a prática, acompanhando as transformações que atravessam o contexto escolar e social (BRASIL, 2015).

Nessa direção, Goetten e Oliveira (2025) destacam a relevância da formação continuada como condição essencial para o fortalecimento da prática pedagógica. As autoras argumentam que a formação inicial, embora necessária, não é suficiente para responder às complexas demandas da docência, sendo indispensável uma colaboração sistemática entre teoria e prática. Assim, a formação continuada deve assumir um caráter permanente e colaborativo, capaz de instrumentalizar o trabalho docente e promover uma articulação efetiva entre os saberes teóricos construídos na formação inicial e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, representa um avanço significativo ao ampliar a compreensão sobre a formação inicial e continuada dos professores e, simultaneamente, ao oferecer diretrizes para a organização e implementação dos processos de formação continuada, conforme se observa no trecho a seguir:

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015 p.03)

O trecho da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, esclarece que os entes federados, sejam estados ou municípios, ao desenvolverem programas e diretrizes de formação continuada para professores, devem observar e integrar as políticas públicas educacionais vigentes, bem como os demais documentos orientadores de referência nacional. Essa orientação busca garantir a coerência entre os programas locais e as diretrizes nacionais, promovendo uma formação que seja articulada, contextualizada e alinhada às necessidades efetivas da educação básica. (Brasil, 2015)

O texto da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 apresentou a proposta de uma base curricular comum nacional docente tendo em seus pressupostos uma formação ética, respeitando a diversidade, garantindo a equidade e estímulo para que cada curso elaborasse sua proposta curricular de forma mais próxima de suas realidades viabilizando cursos com suas próprias identidades. (GATTI, 2021)

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015 p.04)

Conforme aponta Gatti (2021), a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, passou por diversas discussões e revisões, o que resultou no adiamento reiterado de sua implementação.

Esse processo ocorreu em um contexto social e político complexo, marcado por mudanças nas políticas educacionais, que culminaram em sua revogação e na publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O novo documento, que veio substituir a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, surge também como uma ferramenta voltada à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017. De acordo com Costa, Mattos e Caetano (2021), a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, apresenta-se marcada por influências do grande capital, uma vez que o neoliberalismo se manifesta na educação por meio de uma lógica voltada à preparação para o mercado de trabalho, o que acaba por precarizar o ensino e comprometer o nível de formação docente.

Esse “novo” modelo de formação pautado na BNC-Formação remonta, na verdade, à educação tecnicista, ou mais precisamente à pedagogia escolanovista, apresentada, contudo, dentro de uma nova roupagem, mas com o mesmo fim, o ensino que privilegia o “aprender a aprender”, enfatizando a prática em detrimento das concepções teóricas e humanas. (Costa, Mattos e Caetano, 2021 p.906)

Conforme observa Saviani (2011), às políticas educacionais inspiradas em princípios neoliberais tendem a enfraquecer a dimensão formativa e humanizadora da educação, ao priorizar resultados mensuráveis e competências voltadas ao mercado. De modo semelhante, Freitas (2018) e Hypólito (2019) argumentam que a incorporação dessa lógica gerencialista nas políticas docentes provoca uma desvalorização do trabalho pedagógico, reduzindo o professor a um executor de práticas padronizadas e limitando sua autonomia intelectual e crítica. Nesse sentido, a formação docente, especialmente no campo da Língua Portuguesa, deve buscar resistir a tais reducionismos, reafirmando seu compromisso com uma educação emancipadora e socialmente comprometida.

Em Goetten e Oliveira (2025), temos a discussão sobre a situação atual da formação de professores, que enfrenta diferentes desafios, como a estrutura física e o currículo dos cursos de licenciatura, bem como o nível de aprendizagem discente. Todo esse cenário torna-se ainda mais complexo diante da influência crescente do neoliberalismo, que ganha espaço na educação e introduz uma lógica mercadológica, em detrimento de uma formação humanitária e emancipatória.

Nesse contexto de tensões entre políticas educacionais e práticas formativas, emerge a necessidade de repensar os papéis institucionais na formação docente, especialmente no que diz respeito à articulação entre universidade e escola básica.

Em Nóvoa (2022), observa-se uma divisão desses papéis, sendo reconhecido o protagonismo das universidades na formação inicial. Contudo, o autor ressalta que essa etapa requer, cada vez mais, a participação efetiva das escolas e dos professores da educação básica. Estudos e pesquisas evidenciam a importância de uma articulação mais consistente entre teoria e prática nos cursos de formação, desde o início do percurso docente, a fim de integrar os conhecimentos acadêmicos às experiências reais do contexto escolar.

No entanto, a formação docente não acontece apenas com a diplomação, mas sim com a reflexão crítica que os docentes realizam sobre si e sobre a prática escolar, pois a formação inicial, por mais que efetue mudanças no formando, necessitam do aporte prático para que se concretizem e dialoguem com a teoria apreendida. (Goetten e Oliveira, 2025 p.05)

Já em relação à formação continuada, Nóvoa (2022) destaca que esta deve ser oferecida pelas escolas de educação básica, em articulação com os governos estaduais e municipais. O autor ressalta, ainda, que a participação de fundações, empresas e universidades, muitas vezes de forma pontual ou restrita a determinadas disciplinas, é um aspecto que necessita ser revisto. Do mesmo modo, enfatiza a importância de redefinir o papel dos professores e das escolas, que devem assumir uma posição mais protagonista nesse processo formativo.

O processo formativo dos professores no Brasil apresenta um histórico complexo, marcado por múltiplas transformações e diferentes influências teóricas e políticas que refletem as mudanças sociais, culturais e educacionais ocorridas ao longo do tempo. Conforme destaca Saviani (2009), as políticas de formação docente no país sempre estiveram atreladas às concepções de educação vigentes em cada período histórico, o que evidencia a natureza histórico-social do trabalho docente. A escola, nesse sentido, constitui-se como um espaço dinâmico, que recebe e reproduz os reflexos dos contextos sociais, políticos, científicos e culturais em que está inserida (Nóvoa, 2022).

Nesse contexto, a formação continuada de professores — em especial dos docentes de Língua Portuguesa — assume um papel central e, ao mesmo tempo, constantemente questionado diante das demandas educacionais contemporâneas. Conforme apontam Goetten e Oliveira (2025), a formação inicial, embora essencial, revela-se insuficiente para dar conta da

complexidade do trabalho docente, sendo necessário um processo contínuo de atualização, reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas. Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se observam os índices de aprendizagem dos estudantes em relação à língua materna, que frequentemente demonstram fragilidades na leitura, na escrita e na compreensão textual, refletindo, em parte, lacunas na formação e no acompanhamento profissional dos docentes.

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009 p.153)

Como espaço de formação continuada, Gomes, Leurquin e Tavares (2024) destacam os cursos de pós-graduação, em especial o PROFLETRAS, considerando os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa. Os autores ressaltam a importância da formação continuada como uma oportunidade para que os docentes revisem e aprimorem suas práticas pedagógicas de maneira mais reflexiva, ainda que enfrentem dificuldades para aplicar, no contexto escolar, as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a pós-graduação. Essa realidade evidencia a necessidade de aproximar o conhecimento teórico produzido na universidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, fortalecendo o vínculo entre formação e atuação profissional.

Nessa perspectiva de articulação entre teoria e prática, em que a formação continuada busca promover práticas docentes mais críticas e transformadoras, a sequência didática se apresenta como uma ferramenta metodológica relevante. Conforme Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática constitui um instrumento de planejamento e intervenção pedagógica, voltado para o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem dos alunos por meio de situações didáticas organizadas de forma sistemática. Assim, essa proposta permite ao professor de Língua Portuguesa planejar o ensino da leitura e da escrita com base em objetivos formativos claros e contextualizados, promovendo uma prática mais reflexiva e coerente com as demandas reais da sala de aula.

4.3 Sequência didática como proposta

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil configura-se como um campo complexo e desafiador, especialmente quando se observam os persistentes baixos índices de proficiência

em leitura e escrita apresentados pelos estudantes nos diferentes níveis de ensino. Essa realidade tem sido amplamente discutida por pesquisadores da área, que apontam para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e a formação docente (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2018).

Estudos como os de Rojo (2009) e Antunes (2003) evidenciam que as dificuldades enfrentadas no ensino da língua materna estão relacionadas não apenas à dimensão técnica do ensino da gramática, mas também à insuficiente valorização das práticas de letramento e das situações reais de uso da linguagem. Assim, os resultados insatisfatórios revelados por avaliações em larga escala, como o SAEB e o PISA, reforçam a urgência de uma abordagem que contemple a língua como prática social e discursiva, e não apenas como um sistema normativo (BRASIL, 2018; KLEIMAN, 2005).

Mas não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as mudanças no ensino. As transformações educacionais realmente significativas — que acontecem raramente — têm suas fontes, em primeiro lugar, na mudança das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na transformação do perfil social e cultural do alunado: a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo — que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso — deflagrou uma forte demanda por um ensino mais eficaz. Estes Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem contribuir nesse sentido. (BRASIL, 1997, p. 21)

De acordo com o trecho acima citado é possível perceber que a preocupação com a qualidade do ensino de língua portuguesa está presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais desde a década de 1990, demandando a necessidade de um olhar mais próximo da realidade dos alunos no sentido de garantir um aprendizado cada vez mais significativo para a vida social dos alunos.

Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa, assim como o das demais disciplinas do currículo escolar, apresenta-se permeado por desafios teóricos e metodológicos. No entanto, neste estudo, o olhar se voltou especificamente para o ensino da língua materna, uma vez que a pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, área que busca compreender e intervir nas práticas sociais mediadas pela linguagem (MOITA LOPES, 2006; CELANI, 1998). Tal perspectiva permite analisar o processo de ensino-aprendizagem não apenas sob o viés estrutural da língua, mas sobretudo como uma prática social situada, que envolve identidades, contextos e discursos (KLEIMAN, 2005; ROJO, 2009).

Assim, compreender o ensino de Língua Portuguesa a partir da Linguística Aplicada implica reconhecer a centralidade da linguagem na constituição dos sujeitos e na mediação das

relações sociais, bem como repensar o papel da escola e do professor na formação de leitores e produtores de sentidos críticos e competentes (SOARES, 2018; SIGNORINI; CAVALCANTI, 2000).

Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. (BRASIL, 1997 p.30)

Nesse sentido, a proposta de trabalho com sequências didáticas configura-se como uma alternativa metodológica que busca promover uma maior aproximação entre o ensino e as situações reais de uso da linguagem. Conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito.”

Diante do papel central dos textos no ensino de Língua Portuguesa, referendado pelos documentos curriculares oficiais desde a década de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), identifica-se na sequência didática uma estratégia eficaz para o trabalho com os gêneros textuais. Concordando com Rosa e Silva (2022), reconhece-se nessa estratégia a possibilidade de explorar um gênero ainda desconhecido pelos alunos de forma prática, viabilizando o desenvolvimento de novas práticas de linguagem, bem como o conhecimento de gêneros e práticas discursivas mais distantes da realidade dos discentes.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 p. 82)

O trabalho com a sequência didática configura-se como uma ferramenta mais concreta viabilizando uma ação mais assertiva por parte dos professores no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais, seja escrito ou oral. Outro aspecto relevante na sequência didática é a possibilidade de um roteiro ou referência para o trabalho com o texto, uma questão ainda complexa para os professores pedagógicos que atuam nas turmas de anos iniciais do ensino fundamental. (Bento e Lopes, 2020)

Neste sentido temos as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que apresentam uma proposta prática que articula sequência didática com os gêneros textuais de forma estruturada que permite ao professor a construção de um processo de ensino/aprendizagem tendo como referência uma ferramenta que possibilita ao professor ensinar aos alunos a escrever texto e a adaptar-se a diferentes situações comunicativas em sua vida escolar e extraescolar. (Rosa e Silva, 2022)

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles difficilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004 p. 83)

O presente trabalho de pesquisa adotou como referência a proposta de sequência didática fundamentada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os autores, essa proposta organiza-se a partir de um esquema composto por etapas que visam à progressão das aprendizagens: inicia-se com uma apresentação inicial, seguida de uma produção diagnóstica e, posteriormente, pelos módulos de aprendizagem — cuja quantidade é definida conforme os objetivos estabelecidos —, culminando com uma produção final. Considerando os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, passa-se, a seguir, à descrição dos procedimentos metodológicos adotados para sua realização

5. METODOLOGIA

5.1 Caracterização da pesquisa

As teorias são importantes no estabelecimento da fundamentação e da credibilidade no processo de investigação em ciências sociais. O presente trabalho é do tipo pesquisa-ação, que se propôs a compreender os desafios e potencialidades da formação continuada de professores das turmas de 3º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza. De acordo com Tozoni-Reis (2009, p. 31): “A metodologia da pesquisa-ação articula a produção de conhecimentos com a ação educativa. Por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade”.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza. Escola Municipal Professor Anísio Teixeira, na qual trabalha a professora/pesquisadora. A escola está situada na Rua Guarani, 355, no Parque Itamaraty, em Fortaleza-CE. Com o Decreto Nº 9135/1992 de 01 de julho de 1993, na gestão do Prefeito Juraci Magalhães, em 16 de julho de 1992, foi inaugurado o CIES Professor Anísio Teixeira. Na ocasião estiveram presentes José Goldemberg, então ministro da Educação, Abner Cavalcante Brasil, Secretário de Educação do Município, Paulo Elpídio de Menezes Neto, Secretário da SENEB, Professor Gerardo Campos e demais autoridades.

Posteriormente o nome de CIES Prof. Anísio Teixeira teve sua denominação alterada para CMES Prof. Anísio Teixeira, através do Decreto Nº 11.076 de 01 de novembro de 2001, funcionando nos três turnos, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA até o ano de 2007, quando o EJA deixou de ser ofertado. Atualmente sua denominação oficial é E.M. Professor Anísio Teixeira. Além da modificação na nomenclatura, a escola também passou por mudanças na oferta de matrículas passando a garantir acesso a Educação Infantil (IV e V) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em dois turnos e, sua unidade anexa, Educação Infantil de 1 a 4 anos de idade.

A unidade escolar está situada num bairro que cresceu significativamente no aspecto populacional nos últimos anos, onde residem famílias economicamente desfavorecidas e com predominância de alto índice de desemprego; é persistente o envolvimento dos jovens com drogas e formação de grupos criminosos, apresenta-se ainda, muito carente em opções de lazer, esporte e cultura; em contrapartida, há famílias interessadas em vivenciar valores e buscam um futuro promissor para os filhos, permitindo que estes venham para a escola e desfrutem do que ela tem para oferecer.

Formalmente os docentes, participantes desta pesquisa, consentiram que os seus textos fossem analisados neste trabalho, a partir de um Termo de Concordância assinado pelos mesmos, como também o Núcleo-Gestor da escola contextualizada acima, concordou com a realização desta pesquisa na referida Instituição de Ensino, através de documento assinado.

5.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os docentes, sujeitos participantes desta pesquisa, somam um total de 10 professores, constituintes das turmas de 3º ano, do Ensino Fundamental, dos turnos manhã e tarde, de uma escola pública de Fortaleza. Os referidos participantes atuam ministrando a disciplina de língua portuguesa e todos são professores efetivos com pelo menos 05 anos de experiência na docência.

5.2.1 Critérios de Inclusão

- I - Professor lotado na turma do 3º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais)
- II - Ministrar a disciplina de língua portuguesa
- III - Professor efetivo como pelo menos 05 anos de experiência

6.2.1 Critérios de Exclusão:

- I - Professor lotado na turma de 3º ano que não ministra a disciplina de língua portuguesa
- II - Professor não lotado nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (Anos iniciais)
- III - Professor lotado nas turmas de 3º ano com menos de 05 anos de experiência
- IV - Professor não efetivo na rede

6.2.2 Tipo de amostra: não probabilística.

6.3 Procedimentos para coleta dos dados

Inicialmente apresentamos de forma clara, sucinta a proposta e os objetivos da pesquisa aos(as) colaboradores(as), neste caso professores das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I, nos colocando à disposição para esclarecimentos de possíveis dúvidas, de forma presencial. O início da pesquisa se deu após a autorização da Unidade de Ensino que foi desenvolvida a

pesquisa e mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelos professores participantes.

Para proceder a esta pesquisa, elegemos o gênero textual “tirinha”. Optamos por esse gênero textual por algumas razões: primeiro, por se tratar de um gênero que aparece com frequência nos livros didáticos das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental I; segundo, por ser um dos gêneros que mais apresentam dificuldades de compreensão por parte dos alunos. Uma outra razão é por tratar-se de um gênero com o qual os alunos normalmente têm contato diário, seja na escola ou no contexto social, onde estão inseridos.

6.3.1 Sequência Didática

A cidade de Fortaleza enfrenta desafios educacionais complexos, como a diversidade cultural e linguística dos alunos, a necessidade de incorporar tecnologias digitais de maneira significativa e a busca por uma educação mais contextualizada.

A abordagem dos multiletramentos, que considera as diversas formas de comunicação e expressão presentes na sociedade, apresenta-se como uma maneira eficaz de responder a esses desafios. A proposta de formação continuada dos professores homologados a essa perspectiva pode capacitar os educadores para se tornarem agentes de mudança, preparando os alunos para um mundo onde as habilidades de leitura, escrita e compreensão estão para além do textual (Silva; Anacleto; Santos, 2021).

Desta forma a intervenção que foi aplicada nesta pesquisa, foi elaborada em conformidade com as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), acerca da realização de uma Sequência Didática (SD) conforme o planejamento a seguir.

1º ENCONTRO

Tema e Conteúdos: - Dinâmica de acolhida;
 - “Apresentação da situação” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 83);
 - Atividade Diagnóstica - AD;
 - Multiletramentos.

Objetivos de Aprendizagem: - Realizar a Dinâmica de acolhida;

- Justificar a **Formação Continuada**;

- Apresentar alguns esclarecimentos sobre a temática e estrutura da referida formação (Sequência Didática – SD): temática; objetivos; etapas da SD (Atividade Diagnóstica - AD, módulos e Atividade Final - AF);
 - Aplicar a AD;
 - Identificar os conhecimentos prévios dos participantes da *Formação* a respeito do tema *Multiletramentos*;

- Introduzir o tema *Multiletramentos..*

Metodologia: - Interagir com os professores, participantes da pesquisa, a partir da dinâmica “**BRAINSTORMING 2025**”: os professores preencheram o cartão ao som da música “Dias Melhores” (JotaQuest);

- Apresentar a “*Situação*” da Formação Continuada/Proposta de Intervenção Didática, justificando-a e dando alguns esclarecimentos como, por exemplo, temática, objetivos, gênero textual que será adotado, estrutura da sequência didática, entre outros;

- Solicitar aos participantes que realizem a AD;

- Após a realização da AD, organizar uma roda de conversa para o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre multiletramentos. Para esse momento será utilizada a ferramenta “*Mentimeter*”, formando uma nuvem de palavras sobre essa temática. Discutir a respeito das palavras que mais saírem na nuvem, fundamentando o referido tema com base em autores que abordam os multiletramentos, como: Magda Soares, Angela Kleiman e Rojo;

- Interagir com os participantes a respeito do tema *Multiletramentos em sala de aula de Língua Portuguesa*, a fim de identificar o conhecimento prévio deles sobre esse tema, bem como introduzi-lo, dando as primeiras explicações.

Atividades e Recursos: - Dinâmica;

- Música “Dias Melhores” (JotaQuest);
- Datashow;
- Slides;
- Atividade Diagnóstica;
- Cartões;
- Canetinhas;

Observações: Nesse primeiro encontro, o professor/pesquisador não deve dar muitas explicações sobre os conteúdos que serão abordados na Formação Continuada, pois AD tem como objetivo principal identificar os conhecimentos prévios dos professores/participantes desta pesquisa. Somente após a realização dessa atividade, o formador deve interagir com os participantes, de modo a dar maiores explicações sobre o tema Multiletramentos.

2º ENCONTRO

Tema e Conteúdos: - Multiletramentos;

- Gênero textual **tirinha**.

Objetivos de aprendizagem: - Realizar a acolhida dos professores participantes;

- Resgatar o tema *Multiletramentos em sala de aula de Língua Portuguesa*, introduzido no encontro anterior;

- Ampliar o conceito de Multiletramentos;

- Reconhecer, valorizar e trabalhar as múltiplas formas de linguagem, presentes no mundo contemporâneo, promovendo uma educação mais abrangente, adaptada e relevante para os discentes;

- Reconhecer o gênero textual **tirinhas** como são textos multimodais e suas principais características;

- Entregar aos professores uma cópia do texto “A reinvenção da alfabetização”, de Magda Soares, e solicitar leitura posterior, a fim de fundamentar uma discussão no próximo encontro.

Metodologia: - Acolher os professores com café e música;

- Após a acolhida, organizar uma roda de conversa, com o objetivo de resgatar o que foi visto no encontro anterior. Nesse momento, o professor/formador deverá registrar as falas dos professores na quadro, para discussão sobre o tema *Multiletramentos em sala de aula de Língua Portuguesa*;

- Ampliar o conceito de Multiletramentos, a partir de uma aula expositiva e interativa;

- Empreender discussão com os professores participantes da formação, visando ao reconhecimento, à valorização e ao trabalho das múltiplas formas de linguagem, presentes no mundo contemporâneo, em prol de uma educação mais inclusiva, adaptada e relevante para os discentes;

- Ambientar os professores com a leitura de exemplares do gênero tirinha, que é um texto multimodal, que combina linguagem verbal e visual, a fim de ampliar as habilidades interpretativas dos referidos docentes, contribuindo, assim, para um letramento pleno;

- Após o reconhecimento e a leitura de algumas tirinhas, solicitar aos participantes uma análise multimodal desse gênero textual, com o objetivo de identificar os aspectos textuais (estrutura específica do gênero, sequência textual predominante); linguísticos (linguagem verbal, visual e mista, elementos gráficos, gestos, onomatopeias, metáforas visuais); discursivos (propósito comunicativo, locutor e interlocutor) e os diferentes modos de comunicação;

- Entregar e solicitar aos professores a leitura do texto “A reinvenção da alfabetização”, de Magda Soares, a fim de fundamentar uma discussão no próximo encontro.

Atividades/Recursos: - Datashow;

- Slides;

- Textos multimodais (tirinhas);

- Texto “A reinvenção da alfabetização”, de Magda Soares.

3º ENCONTRO

Tema e Conteúdos: - Características da Sequência textual NARRATIVA (apresentação, complicação, clímax e desfecho /começo, meio e fim);
 - Ordem cronológica (causa e efeito);
 - Elementos da Narrativa (narrador, personagem, tempo, espaço, foco narrativo).

Objetivos de aprendizagem: - Refletir sobre o processo de alfabetização;

- Reconhecer as características da Sequência textual Narrativa;
 - Identificar os elementos da Narrativa;

Metodologia: - Após a acolhida dos professores, participantes da Formação, retomar oralmente e de forma interativa os conteúdos discutidos no encontro anterior;

- Realizar uma leitura colaborativa do texto “ A reinvenção da alfabetização”, de Magda Soares, a fim de discutirmos as ideias presentes no texto;

- A partir da leitura de exemplares de tirinha, reconhecer as partes da sequência textual narrativa, bem como os elementos próprios dessa sequência .

Atividades/Recursos: - Texto “ A reinvenção da alfabetização”, de Magda Soares;

- Tirinhas;

- Slides;

- Datashow.

4º ENCONTRO

Tema e Conteúdos: - Compreensão leitora;
 - Estratégias de leitura;
 - Estratégias de construção de sentido

Objetivos de aprendizagem: - Promover a ampliação da competência leitora;
 - Reconhecer as diferentes estratégias de leitura;
 - Identificar estratégias de construção de sentidos;
 - Discutir as temáticas abordadas nas tirinhas

Metodologia: - Após a acolhida dos professores, participantes da formação, retomar oralmente e de forma interativa os conteúdos discutidos no encontro anterior;
 - Realizar uma leitura de exemplares de tirinhas e reconhecer as diferentes estratégias de Leitura, a fim de promover um maior desenvolvimento da competência leitora dos participantes da Formação e, consequentemente, de seus alunos, uma vez a partir de uma prática pedagógica inovadora;
 - Identificar e discutir as estratégias de construção de sentido, utilizadas pelos autores das tirinhas (cores, tamanho da fonte, códigos, recursos intertextualidade, entre outros);
 - Empreender uma discussão a respeito das temáticas abordadas nas tirinhas.

Atividades/Recursos: - Tirinhas;
 - Slides;
 - Datashow.

5º ENCONTRO

Tema e Conteúdos: - Processo de criação de HQ e de produções audiovisuais.

Objetivos de aprendizagem: Reconhecer os Processos de Criação de HQ e de produções audiovisuais.

Metodologia: - Após a acolhida dos professores, participantes da formação, retomar oralmente e de forma interativa os conteúdos discutidos no encontro anterior;
 - Reconhecer os Processos de Criação de HQ e de produções audiovisuais, a partir da reprodução de vídeos e entrevistas com autores e profissionais envolvidos nessas produções.

Atividades/Recursos: - Vídeos;
 - Slides;
 - Datashow.

6º ENCONTRO

Tema e Conteúdos: - Produção de atividades de leitura, mediadas por tirinha

Objetivos de aprendizagem: - Realizar uma Oficina de Produção de atividades de leitura, mediadas por tirinhas, para desenvolver habilidades de Multiletramentos dos participantes e, consequentemente, disponibilizar sugestões de atividades, que poderão ser desenvolvidas nas salas de aula de cada professor/participante;

- Após a produção das atividades de leitura, promover socialização das produções entre os participantes.

Metodologia: - Após a acolhida dos professores, participantes da formação, retomar oralmente e de forma interativa os conteúdos discutidos no encontro anterior;

- Organizar os professores participantes em duplas e disponibilizar material de pesquisa e de apoio para a elaboração de atividades de leitura mediadas por tirinhas.

- Após a produção socialização e exposição das atividades produzidas

Atividades/Recursos: - Tirinhas variadas:

- Canetinhas
- Papel madeira
- Fita gomada

7º ENCONTRO: Atividade de verificação/ A

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados na pesquisa foram coletados através de um questionário inicial elaborado através do Google forms e aplicado na escola Professor Anísio Teixeira no município de Fortaleza/Ce. Participaram do estudo 10 professores pedagogos que ministram aulas da disciplina de língua portuguesa em turmas do 3º ano do ensino fundamental, que aceitaram e de forma engajada contribuíram em todas as etapas da pesquisa, enriquecendo a dinâmica do estudo.

O Google Forms é uma ferramenta amplamente utilizada para coleta de dados em pesquisas devido a sua facilidade de acesso e capacidade de alcançar uma grande quantidade de pessoas de forma rápida. De acordo com Gil (2019), o uso de tecnologias digitais, como o google forms, facilita a coleta de dados possibilitando aos pesquisadores alcançar um público mais amplo e diversificado que através de recursos de automatização da coleta dos dados oferecidos de forma gratuita aos usuários, bem como a possibilidade de geração de relatórios em tempo real potencializam a eficiência da pesquisa.

Com o propósito de apresentar e analisar os dados coletados através das respostas ao questionário diagnóstico e Avaliação Final dos professores participantes que aqui serão denominados: Prof.01; Prof.02; Prof.03; Prof. 04; Prof.05; Prof.06; Prof.07; Prof.08; Prof.09; Prof.10 seguiremos discorrendo sobre os desafios da aplicação dos questionários bem como uma análise das questões disponibilizadas nos instrumentais google forms.

O questionário diagnóstico foi disponibilizado aos professores participantes durante o 1º encontro, em formato online, e foram respondidos na mesma ocasião. O instrumental foi estruturado em 13 questões, divididas em duas seções principais. As seis primeiras questões (01 a 06) abordaram aspectos pessoais e profissionais, com o objetivo de traçar um perfil detalhado dos professores participantes, incluindo informações sobre sua formação acadêmica e

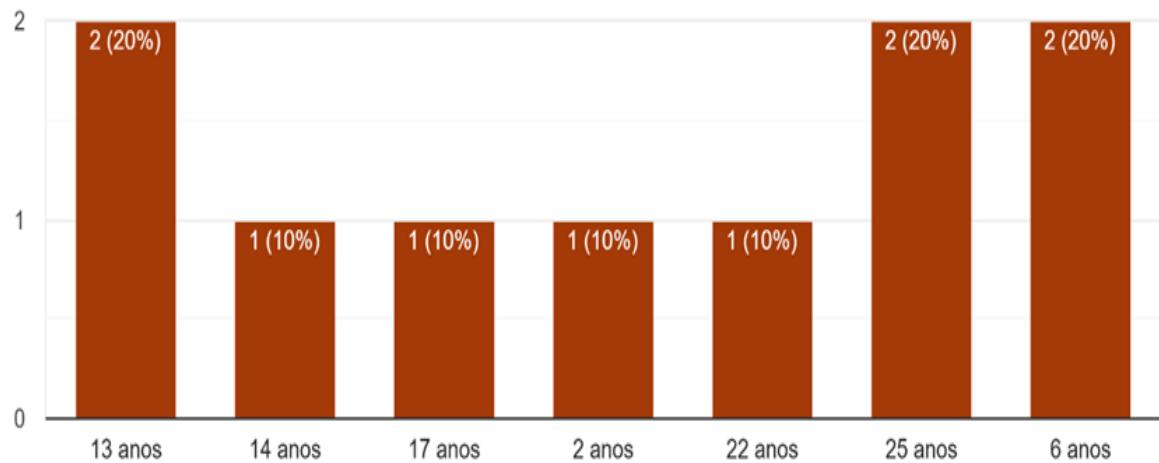
experiência profissional. Essa abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada do contexto e das necessidades dos professores envolvidos na pesquisa.

Outro fator importante a ser considerado com relação a estrutura do questionário foram os formatos das questões que ora exigiam respostas abertas ora respostas controladas por opções disponibilizadas. Tal formato possibilitou a geração de gráficos como subsídio à coleta e análise dos dados com relação ao perfil dos participantes bem como seus conhecimentos prévios sobre a temática que será abordada durante a intervenção.

Com relação ao perfil dos professores participantes foi possível levantar através do questionário aplicado que 70% tem mais de 10 anos de atuação na educação, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

6 Tempo de atuação na educação

10 respostas



Fonte: A autora.

Observou-se que o grupo de professores participantes era composto, em sua maioria, por profissionais com mais de 10 anos de experiência na área educacional, o que sugere uma ampla bagagem de conhecimento e prática pedagógica. Além disso, verificou-se que a faixa etária dos participantes variou de 30 a 65 anos, indicando uma diversidade de gerações e experiências de vida. A presença de professores de diferentes faixas etárias proporcionou diferentes abordagens e pontos de vista para a discussão. Essa diversidade contribuiu com a

análise e os resultados da pesquisa, oferecendo uma compreensão mais abrangente das questões abordadas.

No que diz respeito aos desafios enfrentados durante a aplicação do questionário, destaca-se a complexidade de organizar um horário que permitisse reunir um grupo de professores em exercício nas escolas atualmente. Essa tarefa revelou-se desafiadora e exigiu a formação de parcerias e redes de apoio dentro da instituição selecionada para a intervenção.

A sensibilização dos gestores da unidade escolar, bem como a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, foram fundamentais para viabilizar a realização da intervenção. A colaboração e o apoio dessas entidades foram essenciais para superar os obstáculos e garantir a efetiva participação dos professores no estudo. Essa experiência ressalta a importância de estabelecer parcerias sólidas e obter a aprovação das autoridades competentes para a realização de pesquisas em ambientes educacionais. (Gil, 2019)

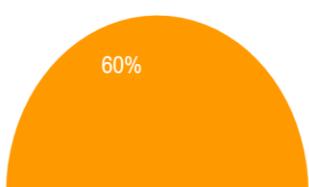
A segunda parte do questionário diagnóstico, ou seja, das questões 07 a 13 buscou-se levantar os conhecimentos prévios dos professores sobre multiletramentos, o gênero textual tirinha e a utilização desses recursos em sala de aula. Na questão 07 foi perguntado: O que você entende por multiletramentos? As respostas dos professores demonstraram uma diversificada compreensão com relação aos multiletramentos. Enquanto o Prof. 01 relaciona os multiletramentos a diferentes formas de comunicação e alfabetização, outros como Prof. 02 destaca a importância de trabalhar com múltiplos gêneros textuais e formas de expressão.

Trazendo Rojo (2009) para essa discussão temos que multiletramentos se refere à ideia de que existem múltiplas formas de letramento, que vão além da leitura e escrita tradicionais. Isso inclui a capacidade de lidar com diferentes tipos de textos, linguagens e mídias, como imagens, vídeos, áudios e textos digitais.

Assim os dados mostraram que dentro do grupo de professores participantes da pesquisa alguns apresentam uma compreensão mais ampla sobre o conceito de multiletramentos e outros um entendimento mais restrito. Diante desse cenário constatamos a importância da formação continuada para os professores sobre multiletramentos e sua aplicação em sala de aula. Na questão 08 foi abordado o entendimento do grupo de professores participantes sobre a relação entre multiletramento e o ensino de língua portuguesa. Vejamos o gráfico das respostas a seguir.

8- Qual é a relação entre os Multiletramentos e o ensino de língua portuguesa?

10 respostas



- Os multiletramentos permitem que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma mais eficaz.
- Os Multiletramentos ajudam os alunos a entender melhor os conceitos

Fonte: formulário google

Com base nas respostas do grupo de professores é possível constatar que a relação entre os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa não é consensual e apresenta-se como um desafio para os professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A diversidade de respostas evidencia a necessidade de aprofundar o estudo e a discussão sobre multiletramentos nos processos de formação docente, articulando-os de forma efetiva ao ensino da língua portuguesa.

Além disso, é fundamental considerar a perspectiva de autores como Ângela Kleiman (1995), que destaca a importância do letramento como uma prática social, Luiz Antônio Marcuschi (2008), que enfatiza a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala de aula e João Wanderley Geraldi (2006), por sua vez, ressalta a importância de desenvolver habilidades de leitura e escrita que sejam significativas e contextualizadas. Essas perspectivas teóricas podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada da relação entre multiletramentos e ensino de língua portuguesa, e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

As respostas do grupo de participantes da pesquisa convergem para destacar a relevância da proposta de intervenção sobre multiletramentos para os professores pedagogos que atuam no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa divergência nas suas respostas ao questionário diagnóstico reforça a necessidade de investir em formação continuada que articule teoria e prática, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências docentes para lidar com a complexidade da linguagem e da comunicação nesse nível de ensino. Nas questões 09 e 10 foi abordado respectivamente experiências prévias e frequência da abordagem dos multiletramentos em suas práticas pedagógicas. Vejamos como os professores responderam.

9. Qual é a sua experiência prévia com Multiletramentos em sala de aula?

10 respostas

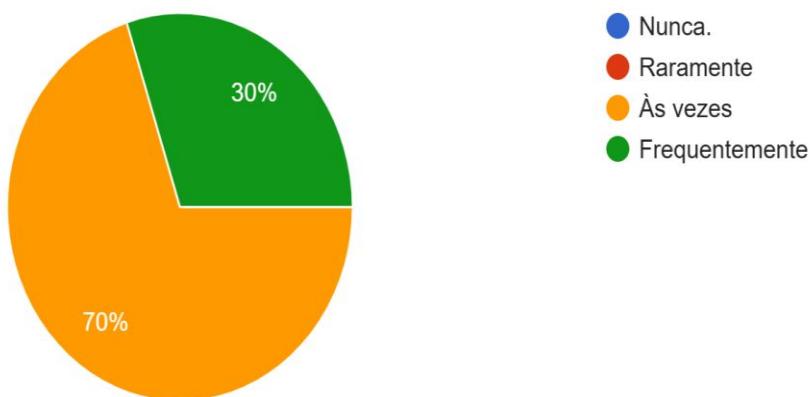


Fonte: A autora

Observando o gráfico da questão 09 os dados nos permitem afirmar que todos os professores participantes da pesquisa têm alguma experiência com multiletramentos em suas aulas de língua portuguesa. As respostas indicam ainda que as experiências com os multiletramentos variam entre os docentes, sugerindo que alguns podem ter mais experiências do que outros. A afirmação implica que os multiletramentos estão presentes nas aulas de língua portuguesa dos professores participantes, o que pode ser um indicativo da importância desse conceito na prática pedagógica dos professores pedagogos que ministram a disciplina de língua portuguesa para os anos iniciais.

10. Com que frequência você usa Multiletramentos em sua prática de ensino?

10 respostas



Fonte: A autora.

A análise das respostas revelou que a maioria dos professores (sete participantes) afirmou utilizar os multiletramentos apenas ocasionalmente, o que sugere que tais práticas ainda não estão plenamente incorporadas de forma sistemática ao cotidiano pedagógico. Esse dado evidencia a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, de modo a ampliar o domínio teórico e prático sobre o conceito e a aplicação dos multiletramentos nas aulas de

Língua Portuguesa. Conforme defendem Rojo (2012), a perspectiva dos multiletramentos exige do professor a capacidade de integrar diferentes linguagens, mídias e contextos culturais, promovendo aprendizagens mais significativas e socialmente situadas.

Observou-se, entretanto, que os professores identificados pelos números 01, 09 e 10 declararam utilizar os multiletramentos com maior frequência. Retomando a questão 07, que abordava o entendimento dos docentes sobre o conceito, verificou-se que esses mesmos professores associaram os multiletramentos aos gêneros textuais e à alfabetização, o que indica uma compreensão mais consistente dos princípios teóricos e das possibilidades pedagógicas do trabalho com múltiplas linguagens. Tal constatação corrobora o que aponta Kleiman (2005) ao afirmar que a prática docente reflexiva e contextualizada é fundamental para o desenvolvimento de competências que possibilitam aos alunos atuar criticamente nas diversas práticas sociais de linguagem.

Desse modo, a presença de professores que já utilizam os multiletramentos de forma mais frequente e consciente pode ser considerada um indicativo de que existem práticas pedagógicas potencialmente eficazes, passíveis de serem compartilhadas, discutidas e aprimoradas coletivamente nos espaços de formação continuada.

As próximas questões têm como objetivo investigar o conhecimento dos professores participantes sobre o gênero textual tirinha, que foi utilizado como ferramenta de apoio nas discussões e reflexões sobre multiletramentos nas aulas de língua portuguesa durante a intervenção. Nesse sentido, buscou-se levantar informações sobre a compreensão dos professores acerca das características, funções e potencialidades do gênero tirinha, bem como sua relação com os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa.

Na questão 11 temos: O que você entende por tirinha ? Uma questão aberta que buscou deixar os professores livres em suas respostas e proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre o gênero textual discursivo tirinha. Vejamos as respostas.

Com base nos dados observados podemos afirmar que as respostas são variadas mas é possível agrupá-las em algumas categorias com intuito de melhorar a visualização e compreensão das respostas. Assim, temos como uma categoria definição geral: muitos professores definem tirinha como um gênero textual divertido, dinâmico e que chama a atenção pela relação entre imagens e escrita.

Já outros professores destacam as características específicas das tirinhas como: formato, conteúdo, objetivo e relação com HQ. As respostas destacam diferentes características

das tirinhas, o que pode indicar que os professores têm uma compreensão ampla do conceito. Embora as respostas sejam variadas, há um consenso sobre a definição de tirinha como um gênero textual divertido e dinâmico que combina imagens e escrita. Já o prof. 02 menciona que as tirinhas podem promover reflexão crítica sobre determinado assunto, o que destaca a importância desse gênero textual na educação.

A compreensão dos professores sobre tirinhas pode influenciar o uso desse gênero textual em sala de aula, tanto para fins de entretenimento quanto para promover reflexão crítica. O uso de tirinhas em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico nos alunos. Aqui podemos trazer os documentos oficiais de orientação curricular que trazem a importância do gênero textual tirinha no ensino de língua portuguesa conforme trecho a seguir.

“CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.” (BRASIL, 2018 p.130)

A questão 12 busca entender se os professores já trabalharam com tirinhas em sala de aula e, se sim, compartilhe suas experiências. Muitos professores relatam experiências positivas ao trabalhar com tirinhas em sala de aula, destacando a importância da leitura, interpretação e criação de tirinhas para desenvolver habilidades de compreensão textual, pontuação e criatividade. Alguns professores descrevem atividades específicas que realizaram com tirinhas, como: leitura e interpretação, criação de tirinhas, análise de características e integração com outras disciplinas. A maioria dos professores relata ter trabalhado com tirinhas em sala de aula, o que sugere que esse gênero textual é valorizado na prática pedagógica.

As respostas destacam diferentes abordagens para trabalhar com tirinhas, desde a leitura e interpretação até a criação e análise de características. A leitura e interpretação de tirinhas são destacadas como atividades importantes para desenvolver habilidades de compreensão textual e pensamento crítico. A experiência dos professores ao trabalhar com tirinhas pode fornecer insights valiosos para a prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes.

E chegando à última questão do questionário diagnóstico temos: Você acredita que as tirinhas podem ser úteis para desenvolver habilidades de leitura ? Por quê? A questão 13 busca

entender se os professores acreditam que as tirinhas podem ser úteis para desenvolver habilidades de leitura e por quê. As respostas são unâimes em afirmar que sim, as tirinhas podem ser úteis para desenvolver habilidades de leitura.

Muitos professores destacam características das tirinhas que as tornam úteis para desenvolver habilidades de leitura, como: textos curtos e diretos, imagens e visual. Alguns professores mencionam que as tirinhas podem ajudar a desenvolver habilidades específicas de leitura, como: compreensão textual, raciocínio e interesse. Muitos professores destacam que as tirinhas são atraentes para os alunos devido às imagens e à objetividade, o que pode aumentar o interesse e o prazer de ler.

Todos os professores acreditam que as tirinhas podem ser úteis para desenvolver habilidades de leitura, o que sugere que esse gênero textual é valorizado na prática pedagógica. As características das tirinhas, como textos curtos e imagens, são destacadas como importantes para desenvolver habilidades de leitura. A crença dos professores na utilidade das tirinhas para desenvolver habilidades de leitura pode levar a um maior uso desse gênero textual em sala de aula.

Diante das respostas fica evidente a importância da formação continuada para professores sobre o uso de tirinhas visando aproveitar todo o potencial desse gênero textual no desenvolvimento de habilidades de leitura e multiletramentos nos alunos. Considerando as respostas analisadas, é evidente que os professores valorizam o uso de tirinhas em sala de aula e reconhecem sua importância para promover a compreensão textual, o raciocínio e o interesse pela leitura. No entanto, para que essa prática seja eficaz, é necessário que os professores tenham acesso a formação continuada que os habilite a utilizar tirinhas de forma estratégica e contextualizada, explorando suas características e potencialidades de maneira adequada às necessidades dos alunos. Dessa forma, a formação continuada pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades nos alunos.

As análises dos questionários diagnósticos aplicados aos professores pedagogos que ministram a disciplina de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental revelaram que, apesar de possuírem experiência profissional superior a 10 anos, esses profissionais demonstraram um conhecimento incipiente acerca dos multiletramentos. Esse achado corrobora a necessidade de investimentos em formação continuada e estudos aprofundados sobre o tema, tendo em vista a complexidade e a relevância dos multiletramentos na

contemporaneidade. A noção de multiletramentos, conforme discutida por Rojo (2012), destaca a importância de considerar a diversidade de letramentos e práticas de leitura e escrita em diferentes contextos e suportes.

A partir dos resultados obtidos, foi possível afirmar que a experiência profissional, medida pelo tempo de atuação, não constituiu um fator determinante para um conhecimento mais aprofundado sobre a temática dos multiletramentos, o que sugere que outros fatores, como a formação inicial e continuada, podem desempenhar um papel mais significativo na construção do conhecimento sobre essa temática. A necessidade de formação continuada para professores é enfatizada por autores como Nóvoa (2009), que destaca a importância do desenvolvimento profissional contínuo para a melhoria da prática pedagógica.

Após a aplicação do questionário diagnóstico, foram realizadas as intervenções pedagógicas conforme o planejamento, distribuídas em sete encontros. A partir do segundo encontro, foram promovidas reflexões e discussões acerca da temática da pesquisa — os multiletramentos. Nesse momento, considerou-se necessária uma abordagem mais expositiva, com a apresentação de conceitos fundamentais e um breve resgate histórico sobre os multiletramentos, a fim de ambientar os professores e contextualizar as discussões relativas à importância dessa perspectiva nas aulas de Língua Portuguesa. Tal abordagem justificou-se pelo perfil do grupo participante, composto por professores pedagogos responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Seguindo para o terceiro encontro as discussões propostas tiveram o objetivo de avançar no processo formativo com o grupo de professores sobre a temática pretendida. Os multiletramentos possibilitam diferentes desdobramentos e nesse encontro foram propostas discussões sobre o processo de alfabetização, sobre a sequência textual narrativa e seus elementos e como esse processo pode contribuir de forma significativa com o processo de aprendizagem das crianças no que se refere a “práticas sociais de linguagem”. Kleiman (1995)

No quarto encontro chegou-se ao gênero textual tirinha como uma sugestão de suporte para o trabalho com multiletramentos nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido foram propostas discussões sobre “estratégias de leitura” e de construção de sentido. Solé (2014) Os professores participantes tiveram a oportunidade de experienciar a leitura de tirinhas apresentadas em diferentes suportes com o objetivo de viabilizar a reflexão sobre a construção de sentido através dos elementos do texto multimodal como: cores, tamanho da fonte, códigos, recursos gráficos e de intertextualidade.

No quinto encontro, buscou-se aprofundar as discussões acerca do gênero textual *tirinha*, orientando os professores a compreenderem seu papel social e discursivo nas práticas de linguagem. Retomando a perspectiva dos gêneros textuais enquanto instrumentos sociocomunicativos (MARCUSCHI, 2008), a atividade teve como foco evidenciar como as tirinhas, articuladas entre linguagem verbal e visual, configuram-se como gêneros multimodais cuja leitura demanda habilidades próprias dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Para isso, foram apresentados vídeos, entrevistas e depoimentos de artistas brasileiros que se tornaram referências na produção de histórias em quadrinhos e tirinhas, permitindo aos participantes conhecer aspectos do processo de criação, elaboração e estilização desse gênero. A atividade possibilitou aos professores não apenas ampliar sua compreensão sobre a constituição discursiva das tirinhas, mas também reconhecer seu potencial pedagógico na formação de leitores críticos e na ampliação das práticas sociais de linguagem contemporâneas.

Dando continuidade às discussões teóricas e às reflexões promovidas no quinto encontro, o sexto momento formativo concentrou-se em uma oficina prática voltada à elaboração de propostas pedagógicas que incorporassem o gênero *tirinha* como recurso didático. Durante a atividade, foram disponibilizados aos professores materiais variados — tirinhas de diferentes autores e temáticas, papel madeira e pincéis — com o intuito de favorecer a construção de intervenções alinhadas às práticas sociais de linguagem.

Fundamentada na perspectiva dos gêneros textuais como instrumentos sociocomunicativos (MARCUSCHI, 2008) e na compreensão das tirinhas enquanto gêneros multimodais que demandam leitura articulada entre elementos verbais e visuais (ROJO, 2012), a oficina também se ancorou na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004), que enfatiza a articulação entre atividades de apresentação do gênero, análise, produção e reescrita. Nessa direção, o enunciado orientador instigou os participantes a refletirem sobre estratégias pedagógicas para abordar o gênero em suas turmas, promovendo a relação entre teoria e prática e incentivando a elaboração de atividades que estimulem a leitura crítica, a compreensão dos usos sociais das tirinhas e o desenvolvimento de habilidades próprias dos multiletramentos.

Finalizando o conjunto de encontros formativos, o sétimo momento foi dedicado à conclusão da intervenção, com a realização de uma avaliação final que possibilitou aos participantes sintetizar e analisar criticamente os conhecimentos e práticas desenvolvidas ao

longo do processo. A avaliação final foi realizada através de um formulário do Google forms que foi a estratégia utilizada também para a avaliação diagnóstica no início da intervenção.

Nesse sentido, o formulário da avaliação final buscou resgatar conceitos do formulário diagnóstico bem como verificar a apreensão do conhecimento sobre multiletramentos, entre os participantes da pesquisa, a partir do desenvolvimento e da implementação de uma sequência didática baseada no gênero discursivo tirinha e avaliar sua eficácia na promoção desse conhecimento.

A seguir, procede-se à análise das questões que compuseram a avaliação final, permitindo uma reflexão aprofundada sobre as aprendizagens evidenciadas pelos participantes ao término da intervenção. O questionário da avaliação final foi composto por 15 questões, das quais as quatro primeiras referiam-se aos dados pessoais dos participantes. Por motivos éticos e por não apresentarem relevância para os objetivos da investigação, essas informações não serão analisadas neste estudo.

A análise do questionário da avaliação final começa então pela questão número cinco na qual foi abordado o entendimento dos professores participantes sobre multiletramentos. Essa questão também foi abordada na avaliação diagnóstica. Vejamos como os professores responderam.

A análise das respostas revela que os participantes demonstram uma compreensão relativamente consistente do conceito de multiletramentos, aproximando-se das definições propostas pelo Grupo de Nova Londres (1996) e por autores como Rojo (2012; 2013). De modo geral, os docentes reconhecem que os multiletramentos envolvem a articulação de diferentes linguagens, mídias e modos de significação, para além da leitura e escrita tradicionais.

Ao comparar as respostas fornecidas nos dois momentos de coleta, observa-se um avanço significativo na ampliação conceitual apresentada pelo participante. No caso do Professor 06, na **avaliação diagnóstica**, ao responder à questão “*O que você entende por multiletramentos?*”, afirmou: “*São várias forma de letrar e alfabetizar um indivíduo.*” Trata-se de uma compreensão parcial, ainda ancorada em práticas tradicionais de leitura e escrita, o que revela uma concepção limitada do termo, restringindo-o ao processo de alfabetização. Como apontam Rojo (2012) e Kleiman (2005), essa visão inicial é comum em contextos formativos em que os docentes associam os letamentos apenas às habilidades básicas de decodificação e produção escrita.

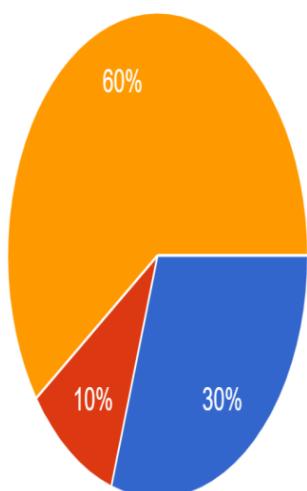
Entretanto, na **avaliação final**, diante do mesmo questionamento, o docente apresenta a seguinte resposta: “*Multiletramentos são as várias maneiras de ler e produzir significados usando diferentes linguagens como escrita, imagem, som e tecnologia em diferentes contextos.*” Nesta segunda formulação, evidencia-se uma ampliação expressiva de sua compreensão, incorporando elementos característicos da perspectiva dos multiletramentos, tais como a multiplicidade de linguagens, o uso de tecnologias digitais e a noção de produção de sentidos em variados contextos socioculturais. Esse deslocamento conceitual aproxima-se das definições propostas pelo *New London Group* (1996), que compreende os multiletramentos como práticas de linguagem atravessadas pela diversidade cultural e pelas múltiplas modalidades semióticas que constituem os textos contemporâneos, bem como das contribuições de Rojo (2012), que destaca o papel das tecnologias, da multiculturalidade e das semioses variadas no processo de letramento. Assim, a evolução observada nas respostas do Professor 06 sugere que a intervenção formativa possibilitou uma ressignificação de suas concepções, conduzindo-o a uma visão mais alinhada às discussões atuais da área.

Na questão 06 da avaliação final foi abordado qual é a relação entre os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa, questão também abordada na avaliação diagnóstica. Vejamos os gráficos :

Gráfico da avaliação diagnóstica

8- Qual é a relação entre os Multiletramentos e o ensino de língua portuguesa?

10 respostas



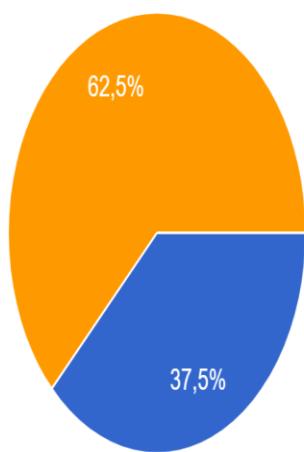
- Os multiletramentos permitem que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma mais eficaz.
- Os Multiletramentos ajudam os alunos a entender melhor os conceitos gramaticais
- Os Multiletramentos são uma ferramenta útil para desenvolver habilidades de leitura e escrita
- Os Multiletramentos não têm relação direta com o ensino de língua portuguesa

Fonte: A autora

Gráfico da avaliação final

6- Qual é a relação entre os Multiletramentos e o ensino de língua portuguesa?

8 respostas



- Os multiletramentos permitem que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma mais eficaz.
- Os Multiletramentos ajudam os alunos a entender melhor os conceitos gramaticais
- Os Multiletramentos podem ser considerados uma ferramenta útil par...
- Os Multiletramentos não têm relação direta com o ensino de língua portugu...

Fonte: A Autora

A análise do gráfico referente à questão que aborda a relação entre os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa, já discutida de forma aprofundada no início desta seção, é aqui retomada com foco comparativo entre os resultados da avaliação diagnóstica e da avaliação final. O conjunto das respostas evidencia um padrão consistente de compreensão entre os participantes acerca do papel dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. Predominantemente, as respostas se organizam em duas concepções centrais: (1) os multiletramentos como estratégia para potencializar as habilidades de leitura e escrita e (2) os multiletramentos como ferramenta para ampliar as competências comunicativas dos alunos em diferentes contextos.

Essa primeira concepção se articula com os estudos do New London Group (1996) e de Rojo (2012), que defendem a necessidade de incorporar práticas multissemióticas à formação

leitora e escritora, considerando as demandas comunicativas da contemporaneidade. Já a segunda concepção se aproxima das perspectivas dialógicas de Bakhtin (2003) e dos pressupostos da BNCC (Brasil, 2017), que enfatizam a formação de sujeitos capazes de atuar discursivamente em múltiplas esferas sociais, mobilizando diferentes linguagens e recursos semióticos. Ademais, a compreensão dos multiletramentos como prática que fortalece a comunicação também dialoga com os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), ao reconhecer que o domínio dos gêneros discursivos — em suas materialidades diversas — amplia as possibilidades de participação e agência dos alunos nos mais variados contextos de uso da língua.

A comparação das respostas indica que os professores reconhecem os multiletramentos como uma abordagem relevante para o ensino de língua portuguesa, especialmente no desenvolvimento de competências comunicativas. Entretanto, percebe-se que essa compreensão ainda está em processo de ampliação, necessitando de aprofundamento teórico para que possa abarcar a complexidade e a abrangência do conceito em sua relação com as práticas pedagógicas.

Seguindo para a análise da questão 07 da avaliação final temos: “Como você avalia seu conhecimento sobre multiletramentos após as formações?” Uma questão aberta que viabilizou que os professores participantes pudessem elaborar suas reflexões e auto avaliar o impacto da formação sobre a sua prática pedagógica. As respostas indicam que as formações tiveram impacto significativo na ampliação da compreensão dos professores sobre multiletramentos. Os docentes afirmam que passaram a reconhecer o conceito como algo “mais amplo do que leitura e escrita tradicionais”, conforme destacado na resposta do Prof. 06 articulando sua relação com a produção de sentidos em diferentes linguagens e mídias. Essa ampliação conceitual dialoga diretamente com o que propõe o New London Group (1996) ao definir os multiletramentos como o conjunto de práticas de significação que incorporam diversidade cultural e multiplicidade semiótica, exigindo do sujeito competências para atuar criticamente em ambientes multimodais.

A percepção de que as formações “ressignificaram conhecimentos prévios” conforme a resposta do Prof. 08 evidencia um movimento de reconstrução conceitual que Kleiman (2005) descreve como parte do processo formativo docente, no qual novos referenciais teóricos possibilitam ao professor reavaliar suas práticas e compreensões sobre linguagem como

atividade social. Essa mudança aparece nas falas que mencionam uma visão “ampliada” e mais “consciente” da importância da temática para o trabalho pedagógico.

A resposta do Prof. 07 que menciona o desenvolvimento de competências analíticas por parte dos alunos — “analisar, avaliar e produzir informações em diferentes contextos” — aproxima-se daquilo que a BNCC (BRASIL, 2017) define como competências gerais e específicas da área de Linguagens. A Base enfatiza que o estudante deve ser capaz de interpretar criticamente textos multissemióticos e produzir sentidos em diferentes mídias, o que reforça a pertinência dos multiletramentos no contexto escolar. Em síntese, as respostas demonstram que a formação impactou positivamente a percepção dos docentes, aproximando suas compreensões dos referenciais teóricos fundamentais do campo.

Na questão número oito da avaliação final temos: O processo formativo mudou sua percepção sobre a importância dos Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa em turmas dos anos iniciais? A unanimidade das respostas — todos responderam “Sim” — revela que o processo formativo exerceu impacto significativo na compreensão dos professores acerca da importância dos multiletramentos no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

Esse resultado indica que, antes da formação, o conceito ou era pouco conhecido, ou era compreendido de forma restrita, ou não havia sido plenamente integrado às práticas pedagógicas. Por fim, a unanimidade nas respostas sugere que o processo formativo forneceu elementos concretos que permitiram aos docentes reconhecer a pertinência da abordagem dos multiletramentos na promoção de aprendizagens mais significativas, em consonância com a proposta de uma educação voltada para a diversidade cultural, semiótica e tecnológica da contemporaneidade (BAKHTIN, 2003; KLEIMAN, 2005).

Seguindo com as análises das questões da avaliação final chegamos à questão número nove que aborda: “Quais aspectos da formação sobre Multiletramentos você considera mais relevante para a sua prática docente? Mais uma questão aberta que teve como objetivo viabilizar a reflexão crítica dos professores sobre a formação e sua relação com a prática pedagógica. As respostas indicam que os professores perceberam múltiplos aspectos relevantes na formação sobre multiletramentos, destacando, sobretudo:

- (1) o uso pedagógico dos gêneros multissemióticos, especialmente a tirinha;
- (2) o desenvolvimento do senso crítico e da leitura multimodal;
- (3) a ampliação da compreensão sobre prática docente em perspectiva multiletrada;

(4) a importância da produção de sentidos a partir dos gêneros textuais.

A recorrência da **tirinha** como elemento central aponta para a valorização de gêneros que articulam linguagem verbal e visual, permitindo o trabalho com múltiplos modos de significação — dimensão teórica amplamente discutida por Kress (2010), ao afirmar que os textos contemporâneos são “intrinsecamente multimodais” e exigem do leitor capacidade de interpretar diferentes sistemas semióticos. Nesse sentido, a formação contribuiu para que os docentes identificassem na tirinha um recurso potente para explorar a multimodalidade de forma acessível e contextualizada.

A menção ao desenvolvimento do senso crítico na resposta do Prof. 10 e à capacidade de interpretar diferentes tipos de textos na resposta do Prof. 07 reforça a aproximação entre a formação e as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), que apresenta a leitura crítica e o protagonismo do aluno como pilares para a formação integral. Os multiletramentos, conforme proposto pelo *New London Group* (1996), assumem justamente essa postura: preparar o sujeito para agir criticamente diante das diversas linguagens que circulam na sociedade contemporânea.

Além disso, várias respostas indicam que a formação provocou reflexões sobre a prática docente, estimulando os professores a reconsiderarem seu trabalho cotidiano à luz da diversidade cultural e linguística dos alunos. Essa perspectiva dialoga com Bakhtin (2003), ao afirmar que toda prática de linguagem é situada social e culturalmente, e que o ensino precisa considerar essa heterogeneidade para que a produção de sentidos seja efetiva.

Por fim, a ênfase na produção de significados por meio dos gêneros textuais enfatizado na resposta do Prof. 02 demonstra que os professores compreenderam que o trabalho com multiletramentos não se limita ao uso de tecnologias ou à diversidade de mídias, mas envolve uma concepção mais ampla de linguagem como prática social — como defendem Kleiman (2005) e Rojo (2013). Esse entendimento é um dos ganhos centrais da formação, pois sinaliza uma mudança de postura pedagógica em direção a práticas mais dialógicas e contextualizadas.

Na questão número 10 temos: “Você planeja incorporar práticas de multiletramentos em suas aulas nos próximos meses”? A análise das respostas revela um alto nível de predisposição dos professores para integrar práticas de multiletramentos às suas aulas, indicando uma decisão consolidada de incorporar regularmente atividades fundamentadas nessa abordagem. As outras duas respostas — “**Provavelmente sim**” — revelam intenção positiva,

ainda que condicionada a fatores como tempo, organização didática ou disponibilidade de recursos.

Esse quadro evidencia que a formação contribuiu não apenas para o ampliamento conceitual (como observado em questões anteriores), mas também para a mobilização prática dos docentes, o que está alinhado à perspectiva do *New London Group* (1996), segundo a qual os multiletramentos devem ser entendidos como um projeto pedagógico que articula conhecimento teórico e transformação das práticas de sala de aula. Para o grupo, “o ensino deve preparar os alunos para participar de práticas sociais diversificadas, envolvendo textos multimodais e múltiplas formas de significação” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63).

Por fim, a inclinação positiva dos docentes revela que a formação promoveu não apenas conhecimento teórico, mas também engajamento profissional, aspecto essencial para Dolz e Schneuwly (2004), que defendem que processos formativos efetivos transformam o agir pedagógico ao fornecer instrumentos teóricos e metodológicos capazes de orientar o trabalho com gêneros e práticas sociais de linguagem.

Continuando com as análises chegamos à questão número onze da avaliação final. Uma questão aberta que possibilitou aos professores participantes uma reflexão sobre como colocar em prática os conhecimentos adquiridos com a formação. Assim foi questionado: “ De que forma você acha que os multiletramentos podem beneficiar a aprendizagem dos alunos?”

As respostas dos participantes revelam um entendimento convergente de que os multiletramentos exercem um papel fundamental na ampliação das possibilidades de aprendizagem dos alunos nos anos iniciais. As respostas enfatizam benefícios relacionados à diversificação das linguagens, ao aumento da compreensão textual, ao engajamento dos estudantes e à valorização da diversidade cultural, indicando uma compreensão alinhada às principais teorias da aprendizagem contemporâneas.

Outro ponto recorrente nas respostas é a ideia de que os multiletramentos tornam o ensino mais dinâmico, significativo e conectado à realidade dos estudantes. Tal compreensão dialoga diretamente com Rojo (2012), que argumenta que escolas que incorporam práticas multiletradas criam ambientes mais próximos das culturas juvenis, explorando os gêneros e modos de representação utilizados socialmente pelos alunos fora da sala de aula. Também é relevante notar que muitas respostas mencionam explicitamente a diversidade cultural e linguística dos alunos como componente central da abordagem. A BNCC (BRASIL, 2017) reforça essa necessidade ao orientar que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar práticas

multissemióticas, pluriculturais e que desenvolvam competências de leitura, escrita e comunicação em múltiplos contextos.

Em síntese, os resultados demonstram que os professores reconhecem os multiletramentos como uma abordagem capaz de potencializar a aprendizagem, tornando o ensino de língua mais inclusivo, significativo e alinhado às demandas da sociedade digital e multimodal contemporânea.

A questão 12 teve como objetivo compreender como os professores avaliaram a experiência pedagógica envolvendo o uso de tirinhas durante a formação sobre multiletramentos. As respostas evidenciam um alto grau de aceitação e satisfação, uma vez que a maioria dos participantes classificaram a experiência como “*muito satisfatória, positiva e enriquecedora*”, enquanto um docente destacou que a atividade foi relevante e contribuiu para o próprio aprendizado. A unanimidade em avaliações positivas indica que o uso das tirinhas foi percebido como um recurso formativo eficaz, capaz de aproximar teoria e prática docente.

Do ponto de vista pedagógico, o reconhecimento da relevância das tirinhas está diretamente relacionado ao caráter multissemiótico desse gênero discursivo, que articula linguagem verbal, imagens, gestualidade e organização espacial. Tal característica está em consonância com as concepções de multiletramentos propostas pelo New London Group (1996), segundo as quais o ensino deve contemplar múltiplos modos de significação e valorizar a diversidade cultural presente nos contextos de aprendizagem. Ao trabalharem com tirinhas, os professores puderam vivenciar práticas de leitura e análise que dialogam com a realidade midiática dos alunos, contribuindo para ampliar as possibilidades de construção de sentidos.

Além disso, a abordagem com gêneros textuais, como a tirinha, também se relaciona às diretrizes propostas por Dolz e Schneuwly (2004), para os quais o trabalho sistematizado com gêneros promove o desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas, favorecendo a compreensão de seus aspectos composticionais e funcionais. Nesse sentido, a atividade formativa possibilitou que os docentes refletissem sobre como planejar situações de aprendizagem que integrem leitura, análise e produção de textos multissemióticos, fortalecendo sua competência didático-metodológica.

Os dados revelam que o uso das tirinhas na formação foi avaliado de maneira altamente positiva, funcionando como um dispositivo pedagógico eficaz para consolidar concepções de multiletramentos e ampliar o repertório metodológico dos docentes. A atividade favoreceu reflexões sobre multimodalidade, gêneros textuais, diversidade cultural e práticas sociais de

linguagem, contribuindo para uma formação mais crítica, atualizada e alinhada às necessidades da educação nos anos iniciais.

A próxima questão se refere a análise das contribuições do gênero textual tirinha para o processo de aquisição de habilidades linguísticas dos alunos. Assim foi indagado aos professores participantes: “ De que forma o uso de tirinhas pode ajudar a desenvolver habilidades específicas nos alunos de anos iniciais?”

A análise das respostas referentes à questão 13 demonstra que há um consenso entre os participantes quanto ao potencial das tirinhas como recurso pedagógico nos anos iniciais. De modo geral, os professores reconhecem que esse gênero textual contribui para o desenvolvimento de habilidades como leitura, interpretação, criatividade, pensamento crítico e articulação entre linguagem verbal e visual, aspectos amplamente discutidos na literatura sobre multiletramentos.

Os docentes destacam que as tirinhas são um gênero “democrático”, acessível a diferentes níveis de leitores, justamente por articularem texto breve e imagem. Tal percepção está alinhada com Bakhtin (2011), que comprehende os gêneros discursivos como formas sociais de enunciado, constituídos historicamente e vinculados às práticas comunicativas cotidianas. Assim, ao utilizar tirinhas, o professor mobiliza um gênero próximo das experiências dos alunos, facilitando a construção de sentidos.

Outro ponto recorrente nas respostas é o papel das tirinhas na ampliação do engajamento e da motivação dos alunos, o que se articula à defesa de Kleiman (2005) de que o letramento precisa partir de práticas significativas, socialmente ancoradas e capazes de envolver o leitor na construção de sentidos. Da mesma forma, Rojo (2012) afirma que textos multissemióticos ampliam a participação dos estudantes nas práticas de linguagem, tornando a aprendizagem mais próxima de suas realidades culturais.

A percepção dos professores sobre o valor pedagógico das tirinhas também converge com as contribuições de Marcuschi (2008), para quem os gêneros textuais são instrumentos sociocognitivos que organizam nossa atuação nas práticas comunicativas. Trabalhar tirinhas, portanto, significa inserir os estudantes em práticas reais de leitura e compreensão, fortalecendo processos interpretativos que vão além da decodificação.

A análise dos dados evidenciou que os professores comprehendem as tirinhas como um recurso significativo para os anos iniciais, o que também dialoga com as orientações da Base

Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que enfatiza a importância de textos multissemióticos no desenvolvimento das competências de leitura, produção textual e análise linguística.

As questões 14 e 15 respectivamente abordam se os professores participantes observaram mudanças em suas abordagens em sala de aula no que se refere a integração da linguagem visual e textual em suas aulas e quais os desafios ao implementar um trabalho com tirinhas em sala de aula.

A análise conjunta das respostas às questões 14 e 15 revela que a formação contribuiu significativamente para ampliar a percepção dos professores sobre a articulação entre linguagem verbal e visual no ensino. A maioria dos participantes respondeu “Sim” ao reconhecer mudanças em sua maneira de pensar a integração dessas linguagens, enquanto um grupo menor indicou mudança “Parcial”. Esse dado sugere que a formação promoveu sensibilização e reflexão docente, alinhando-se ao que o New London Group (1996) descreve como desenvolvimento da consciência crítica e ampliada sobre os modos de significação que compõem os multiletramentos.

Contudo, quando observamos os desafios apontados, emergem duas categorias centrais:

- 1. Limitação de recursos tecnológicos para produção de tirinhas.**
- 2. Necessidade de apoio para favorecer a interpretação dos alunos.**

Esses desafios dialogam tanto com as condições estruturais de trabalho quanto com aspectos didáticos. A insuficiência de recursos tecnológicos confirma um problema recorrente na escola pública brasileira, o que impacta diretamente a implementação de práticas pedagógicas multimodais. Conforme destaca Marcuschi (2008), os gêneros multimodais exigem condições materiais e discursivas que nem sempre estão disponíveis no cotidiano escolar.

Além disso, a utilização de tirinhas como recurso para trabalhar multiletramentos exige um planejamento que considere a progressão das capacidades de linguagem dos alunos. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) enfatizam a importância de sequências didáticas bem estruturadas como estratégias fundamentais para desenvolver competências de leitura, escrita e análise de gêneros. Os desafios citados pelos docentes mostram que o trabalho pedagógico com tirinhas pode ser potencializado quando há apoio institucional, formação continuada e organização cuidadosa das situações de ensino.

Assim, a análise integrada evidenciou que, embora a formação tenha provocado mudanças significativas na compreensão docente sobre a integração de linguagens, a efetivação dessas práticas enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos que precisam ser considerados no planejamento escolar. Os dados mostram que o avanço teórico proporcionado pela formação encontra barreiras práticas, reafirmando a necessidade de investimento em condições de trabalho e em processos contínuos de profissionalização docente. Diante desse panorama, torna-se oportuno avançar para as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade analisar como os professores pedagogos que atuam em turmas de anos iniciais com a disciplina de língua portuguesa, compreendem o multiletramento através de uma sequência didática utilizando o gênero textual tirinha como suporte, destacando os aspectos linguísticos, textuais e discursivos. Para se alcançar o objetivo foi elaborada uma proposta de intervenção fundamentada nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004) sobre sequência didática que foi implementada com um grupo de professores que atuam em uma escola municipal em Fortaleza.

Seguindo a fundamentação teórica sobre sequências didáticas os dados analisados foram coletados a partir de 02 questionários semi-estruturados aplicados no início e no final da intervenção e foi através das respostas dos professores participantes coletadas na avaliação diagnóstica e avaliação final que foi possível analisar a compreensão dos docentes sobre multiletramentos nas aulas de língua portuguesa bem como os desafios e possibilidades da formação em serviço.

Os dados coletados revelaram que os professores participantes da intervenção apresentaram inicialmente um conhecimento parcial sobre multiletramentos ancorado em práticas tradicionais relacionadas à leitura e escrita, fortalecendo assim o argumento sobre a importância de um processo formativo sobre multiletramentos para professores de anos iniciais do ensino fundamental.

No âmbito desta discussão, destaca-se que ao abordar a temática dos multiletramentos com um grupo de professores da educação básica que estão atuando há pelo menos 05 anos se fez necessário um percurso por caminhos teóricos que viabilizassem uma aproximação dos docentes com estudos e pesquisas da área da linguística aplicada mais atuais buscando articular teoria e prática de forma significativa.

Ao tratar dessa questão, torna-se pertinente apontar que a partir das intervenções realizadas, observou-se a necessidade de uma maior aproximação entre a universidade e as

escolas de educação básica, de modo a garantir um processo contínuo de formação docente. Tal articulação é fundamental para que as pesquisas e discussões contemporâneas desenvolvidas no âmbito acadêmico sejam efetivamente integradas às práticas pedagógicas cotidianas dos professores. Como defendem Núñez (2009) e Imbernón (2010), a formação continuada deve ser concebida como um espaço de diálogo permanente, no qual o compartilhamento de saberes promove o desenvolvimento profissional e o fortalecimento da prática educativa. Nessa perspectiva, a construção de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas configura-se como estratégia essencial para favorecer a troca de experiências, a reflexão crítica e a produção colaborativa de conhecimentos (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2019).

Em síntese, os dados indicam que o presente estudo contribuiu de forma teórica ao possibilitar ao grupo de professores situações de leitura e reflexão sobre multiletramentos potencializando uma reelaboração de conceitos, indicando um processo de aproximação com as discussões mais atuais da área de linguística aplicada. Como desdobramento metodológico foi apresentado como sugestão um caderno pedagógico elaborado no formato de sequência didática abordando o gênero textual *tirinha* buscando sistematizar de forma mais significativa as reflexões e reelaborações teóricas vivenciadas na intervenção.

O curto período da intervenção foi um fator limitador com relação a observações mais aprofundadas no que se refere a mudanças metodológicas mais consistentes no desenvolvimento dos participantes. Assim novos estudos sobre multiletramentos através de uma sequência didática podem aprofundar e/ou ampliar as contribuições iniciadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria de Lourdes Meirelles de. A leitura e a escrita nos anos iniciais: práticas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- ALBINO, Ângela C. A.; DA SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.966.
- ANDRADE, T. O. A importância do ensino com gêneros textuais como meio de aprendizagem. *Cadernos da Pedagogia*, v. 16, n. 35, 2022.
- ANTUNES, I. C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 65-76, 2002.
- ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 65–76, 2002. DOI: 10.5007/%x.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. A Construção da Enunciação e Outros Ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECKER, L. P.; DELLA MÉA, C. H. de P. A língua portuguesa nos parâmetros curriculares nacionais - um caso de inclusão ou exclusão da linguagem coloquial?. *Disciplinarum Scientia | Artes, Letras e Comunicação*, v. 9, n. 1, p. 115-133, 2016.
- BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. *Debates em Educação*, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 1.º de julho de 2015. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/acervo/constituicao-federal/a-constituicao-federal>>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Formação de Professores: saberes e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Linguística aplicada: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

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

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

CHAVES, Tânia Regina. O ensino de língua portuguesa nos cursos de pedagogia: reflexões sobre a formação docente. *Revista Práxis Educacional*, v. 18, n. 46, 2022.

CHAVES, Themys Yslene Simões. O Ensino de Língua Portuguesa mediado por tecnologias digitais: desafios da prática docente no século XXI. 2022. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022. il. color; 31 cm.

Claúdia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn.-6. ed - Porto Alegre: Penso,

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924.

COSTA, Marisa Vorraber. Formação de Professores: entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

Dissertações e Teses;

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Traduzido por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ESTEBAN, M. T. Sequência didática: uma abordagem construtivista. São Paulo: Ática, 2006.

EUFRÁSIO, Denise. Língua e ensino: reflexões sobre o ensino de português. São Paulo: Parábola, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Linguística e ensino de português. São Paulo: Parábola, 2008.

FERNANDES, N. M. Concepções de linguagem e o ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Disponível em: http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n1/inter_estudos/concepcoes.html

FERREIRO, Emilia. Alfabetização digital. Do que estamos falando? In: FERREIRO, Emilia. O ingresso da escrita e nas culturas do escrito: seleção

FERREIRO, Emilia. O ingresso da escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FRANCINE FUZA, Â.; CRISTINA GRECO OHUSCHI, M.; JOSÉ MENEGASSI, R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Revista Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1355-1379, out. 2009.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2016.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE Editora Educativa, 1984.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. 5. ed. São Paulo: Ática, 2016.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. Atlas, 2019.

GOETTEN, Mariane Aparecida Talamini; OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. Formação continuada de professores: pesquisas brasileiras com docentes de Língua Portuguesa na relação com a escrita. *Cadernos de Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 1–27, 26 Jun 2025 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/25815>. Acesso em: 25 out 2025.

GRAFF, Harvey J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 233-252, jan./abr. 2016.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Políticas de formação e trabalho docente: da desprofissionalização à proletarização*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 40, e0222252, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201922252>.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

KRESS, Gunther. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge, 2010.

-LANZANOVA, L. S.; SIPPERT, A.; RIOS, F. H. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. *REVISTA INTERSABERES*, v. 15, n. 35, 2020.

LANZANOVA, Rosa; SIPPERT, Adriana; RIOS, Vanessa. A formação do professor de língua portuguesa: perspectivas e práticas. Curitiba: CRV, 2020.

MAGALHÃES, T. G.; CYRANKA, L. F. DE M. P. Sujeito, educação e o trabalho com a língua portuguesa na escola básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 95,

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 19–37.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2002.

METZNER, Elenita; PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior: formação e identidade profissional. São Paulo: Cortez, 2017.

MIRANDA, F. Análise interlingüística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução. *DELTA*, v. 33, n. 3, p. 811–842, jul. 2017.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia et al. (org.); ARAÚJO, Mirna França da Silva; AMARAL, Marlucia Delfino. Incluir, educar e transformar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: história, teoria e ensino. São Paulo: Contexto, 2011.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

NONATO, S. Metodologia de ensino de língua portuguesa na formação docente: incursão em um corpus de manuais pedagógicos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, e077, 2019.

NONATO, Sandoval. Formação de professores e o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais. *Revista Educação em Perspectiva*, v. 10, n. 2, 2019.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. de J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à

formação de professores(as) com vistas à questão identitária. *Travessias*, Cascavel, v. 7, n. 1, e8360, 2013. DOI: (não informado). Disponível em: (link unavailable). Acesso em: 25 ago. 2024.

PIETRI, Eliane. *O ensino de língua portuguesa: entre a norma e o uso*. São Paulo: Parábola, 2021.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto "A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures" - 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, n. 2, p. 525-530, maio 2016.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

Prado, Arthur Angelo de Oliveira. *Concepções de língua(gem) e de ensino de língua portuguesa na perspectiva do aluno* [manuscrito] / Arthur Angelo de Oliveira Prado. – 2019. 149 f., enc. :il., graf., p&b., color.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

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

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. p. 143.

SILVA, Adriana; BRITO, Hellen; FERREIRA, Paula. Ensino de língua portuguesa e formação docente. *Revista Letras em Foco*, v. 9, n. 1, 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (Org.). Caderno de formação: formação de professores: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 96-100.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento da cibercultura. Educ. Soc. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura [recurso eletrônico] /Isabel Solé; tradução:

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da Pesquisa. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus. São Paulo: Cortez, 2009.