

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARINDALVA RIBEIRO MAGALHÃES SILVA

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPURANGA-GOIÁS**

**INHUMAS-GO
2024**



MARINDALVA RIBEIRO MAGALHÃES SILVA

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPURANGA-GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Dra. Cristyane Batista Leal.

Linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais

S586c

SILVA, Marindalva Ribeiro Magalhães

Concepções de alfabetização e de letramento: um estudo com professores de escolas municipais de Itapuranga-Goiás. Marindalva Ribeiro Magalhães. – Inhumas: UniMais, 2024.

176 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - UniMais, Mestrado em Educação, 2024.

“Orientação: Dra. Cristyane Batista Leal.”

1. Alfabetização; 2. Letramento; 3. Práticas Pedagógicas; 4. Ensino Fundamental Anos Iniciais; 5. Itapuranga-GO. I. Título.

CDU: 37

MARINDALVA RIBEIRO MAGALHÃES SILVA

**CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPURANGA-GOIÁS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais - UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 13 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal
Orientadora e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais - UniMais

Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais - UniMais

Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering
Membro Convidado Externo
Faculdade Unida de Campinas - FacUnicamps

Inhumas-GO
2024

Dedico este trabalho ao meu esposo, Alecsander, por ser meu apoiador e incentivador em cada etapa dessa jornada. Aos meus filhos, Miguel e Luana: a vocês, todo meu amor e minha inspiração. A todos os professores de Itapuranga-GO, pela dedicação e pelo compromisso com a educação, que fazem a diferença na vida de tantos alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu Senhor, por ter ouvido minhas orações e providenciado tudo o que foi necessário para que este sonho se tornasse realidade. A Ele toda honra e toda glória!

Aos meus queridos pais, Divino Ribeiro Magalhães e Gercina da Cruz Magalhães (*in memoriam*), que partiram em determinado momento ao longo desta minha caminhada. Mesmo não estando mais fisicamente presentes, vocês deixaram em mim o legado de seus valores e o incentivo constante à educação. Certamente, foram exemplos de força, resiliência e suas lições vivem em mim. Amar-vos-ei para sempre!

Ao meu esposo: pelo cuidado, pelo amor e por se dedicar à nossa família durante minhas ausências, sempre me incentivando a seguir em frente nos momentos de fraqueza.

Aos meus filhos, que são minha fonte diária de amor, de coragem e de determinação.

Aos meus sogros Altamiro e Coraci, pelo apoio constante e pelo cuidado com os meus filhos sempre que precisei me ausentar. Meu coração se alegra com o amor de vocês pelos netos. Obrigada por serem tão presentes e importantes em nossas vidas.

À minha querida família e amigos, que me acompanharam ao longo desta jornada acadêmica e que sempre acreditaram no meu sucesso.

Às escolas que serviram como campo de pesquisa: minha gratidão pelo acolhimento e pelas trocas oportunas.

Aos professores das escolas pesquisadas, que foram protagonistas deste trabalho, e que, gentilmente, participaram da pesquisa e compartilharam suas experiências e visões sobre a alfabetização e o letramento.

À minha orientadora, professora Dr^a. Cristyane Batista Leal, meus agradecimentos por sua sabedoria, competência e apoio.

Aos professores Dr^a. Maria Luiza Gomes Vasconcelos e Dr. Renato de Oliveira Dering, pelas valiosas contribuições durante a qualificação que foram tão importantes para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais - UNIMAIS, pelos valiosos ensinamentos que tanto contribuíram para minha formação.

Aos meus colegas de turma, pela troca de saberes, pelas experiências compartilhadas e pelos bons momentos que marcaram essa jornada tão significativa.

As camadas populares têm que lutar muito contra a discriminação e a injustiça. Alfabetização e letramento têm esse objetivo: dar às pessoas o domínio da língua como instrumento de inserção na sociedade e de luta por direitos fundamentais.

(Magda Soares)

RESUMO

A presente dissertação intitulada *Concepções de Alfabetização e de Letramento: Um Estudo com Professores de Escolas Municipais de Itapuranga-Goiás*, está vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos e investiga as concepções de alfabetização e letramento de professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em duas escolas municipais de Itapuranga-GO, além de examinar como essas concepções interferem diretamente nas práticas pedagógicas e no processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluem revisão de literatura e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário sociocultural e entrevista semiestruturada, sendo os dados analisados com base na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016). O trabalho explora os conceitos fundantes de alfabetização e letramento, que diferenciam a aquisição técnica da leitura e escrita (alfabetização) do uso social e contextual dessas habilidades (letramento). A escolha do contexto sociocultural de Itapuranga, uma cidade com uma rica diversidade cultural e histórica, e do cenário de pluridocência implementado nas escolas municipais permitiram investigar as dinâmicas educacionais em diferentes contextos — uma escola no centro urbano e outra na periferia. Esse contraste contribuiu para uma compreensão mais ampla das práticas educacionais em diferentes realidades sociais. O estudo desenvolvido se baseia no conceito político e emancipador de educação de Freire (1987), nas concepções de alfabetização e letramento de Soares (2004), que distingue o uso técnico da leitura e escrita de seu papel social, e nas contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a construção do conhecimento pelas crianças. Também são utilizadas as contribuições de Kleiman (1995) sobre alfabetização e letramento entre outros autores convocados para as reflexões. Essas perspectivas são integradas à análise da relação entre linguagem e mundo, ao perscrutarem como a alfabetização e o letramento se relacionam com as dinâmicas sociais e identitárias no processo educacional. A pesquisa confirmou que as concepções de alfabetização e letramento dos professores influenciam suas escolhas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à integração de leitura e escrita nas disciplinas e ao papel do letramento na formação de sujeitos críticos e ativos socialmente. Os resultados reforçam a presença de práticas pedagógicas tradicionais e apontam para a necessidade de abordagens que transcendam o ensino técnico e promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Os dados da pesquisa também revelaram a urgência de aprimorar as práticas de alfabetização e letramento por meio de uma formação docente contínua e estruturada, proporcionando aos professores o suporte necessário para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, lidar com a diversidade de contextos escolares e promover uma prática pedagógica integrada e de qualidade. Além disso, foram identificados alguns desafios, tais como a falta de recursos didáticos adequados, a busca por resultados em avaliações de larga escala e a necessidade de formação continuada para lidar com a diversidade dos contextos educacionais e vulnerabilidades sociais. A transformação das práticas de alfabetização e letramento requer formação docente contínua e sensível à diversidade cultural e social, além de estratégias pedagógicas mais integradas, capazes de articular o ensino técnico à formação cidadã e emancipadora dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Práticas Pedagógicas, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Itapuranga-GO.

ABSTRACT

The present dissertation entitled *Conceptions of Literacy and Literacy: A Study with Teachers from Municipal Schools of Itapuranga-Goiás*, is linked to the line of research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes and investigates the conceptions of literacy and literacy of 4th and 5th years of Elementary School – Initial Years in two municipal schools in Itapuranga-GO, in addition to examining how these conceptions directly interfere in the pedagogical practices and the teaching-learning process. The research methodological procedures include literature review and field research, with a qualitative approach of a descriptive and interpretative nature. Data collection was carried out through sociocultural questionnaire and semi-structured interview, with data analyzed based on Bardin's (2016) content analysis methodology. The work explores the founding concepts of literacy and literacy, which differentiate the technical acquisition of reading and writing (literacy) from the social and contextual use of these skills (literacy). The choice of the sociocultural context of Itapuranga, a city with a rich cultural and historical diversity, and the pluri-teaching scenario implemented in municipal schools made it possible to investigate educational dynamics in different contexts — a school in the urban center and another on the outskirts. This contrast contributed to a broader understanding of educational practices in different social realities. The study developed is based on the political and emancipatory concept of education by Freire (1987), on the concepts of literacy and literacy by Soares (2004), which distinguishes the technical use of reading and writing from their social role, and on the contributions of Ferreiro and Teberosky (1985) on the construction of knowledge by children. The contributions of Kleiman (1995) on literacy and literacy among other authors invited for reflection are also used. These perspectives are integrated into the analysis of the relationship between language and the world, by examining how literacy and literacy relate to social and identity dynamics in the educational process. The research confirmed that teachers' conceptions of literacy influence their pedagogical choices, especially with regard to the integration of reading and writing in subjects and the role of literacy in the formation of critical and socially active subjects. The results reinforce the presence of traditional pedagogical practices and point to the need for approaches that transcend technical education and promote the integral development of students. The research data also revealed the urgency of improving literacy and literacy practices through continuous and structured teacher training, providing teachers with the necessary support to face contemporary education challenges, deal with the diversity of school contexts and promote a integrated and quality pedagogical practice. Furthermore, some challenges were identified, such as the lack of adequate teaching resources, the search for results in large-scale evaluations and the need for continued training to deal with the diversity of educational contexts and social vulnerabilities. The transformation of literacy and literacy practices requires continuous teacher training that is sensitive to cultural and social diversity, in addition to more integrated pedagogical strategies, capable of articulating technical education with the citizenship and emancipatory training of students.

Keywords: Literacy, Literacy Practices, Pedagogical Practices, Elementary School Early Years, Itapuranga-GO.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Carga Horária dos Professores.....	94
Gráfico 2: Tempo de experiência em docência na rede pública.....	96
Gráfico 3: Distribuição etária dos professores entrevistados.....	97
Gráfico 4: Experiência de Ensino Anterior dos Professores.....	108
Gráfico 5: Formações específicas sobre alfabetização e letramento.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alfabetização e Letramento.....	21
Quadro 2: Práticas Pedagógicas e Letramento.....	24
Quadro 3: Formação Acadêmica dos Professores.....	98
Quadro 4: Formação Acadêmica e Disciplinas Lecionadas.....	100
Quadro 5: Formação Continuada dos Professores.....	103
Quadro 6: Cursos Citados pelos Professores que Participaram de Formação sobre Alfabetização e Letramento.....	111
Quadro 7: Alfabetização e Letramento nas Respostas dos Professores.....	115
Quadro 8: Principais desafios enfrentados.....	117
Quadro 9: Procedimentos Adotados pelos Professores Diante das Dificuldades de Leitura e Escrita.....	118
Quadro 10: Estratégias utilizadas pelos professores para superar dificuldades de leitura e escrita.....	120
Quadro 11: Recursos Didáticos Utilizados.....	122
Quadro 12: Integração de Atividades de Leitura e Escrita nas Disciplinas.....	128
Quadro 13: Contribuição do Letramento.....	131
Quadro 14: IDEB das escolas pesquisadas.....	136
Quadro 15: Formação Continuada e Capacitação Docente.....	137
Quadro 16: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).....	139
Quadro 17: Personalização do Ensino.....	140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Guia de alfabetização na perspectiva da educação integral.....	87
Figura 2: Linha do tempo – métodos e abordagens pedagógicas.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO MUNDO.....	30
1.1 LINGUAGEM E A SUBJETIVIDADE.....	32
1.2 LINGUAGEM E IDENTIDADE.....	34
1.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO CRÍTICO.....	38
1.4 LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	39
2 FUNDAMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS.....	42
2.1 CONCEPÇÕES E RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	43
2.1.1 Alfabetização.....	43
2.1.2 Letramento.....	50
2.1.3 Relação entre alfabetização e letramento	57
2.2 DIFERENTES ABORDAGENS DE LETRAMENTO.....	60
2.2.1 Letramento Inicial.....	62
2.2.2 Letramento Familiar.....	64
2.2.3 Letramento Escolar.....	67
2.2.4 Letramento Literário.....	69
2.2.5 Letramento Matemático.....	71
2.2.6 Letramento Escolarizado.....	74
2.2.7 Múltiplos Letramentos.....	76
3 LETRAMENTO E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO.....	82
3.1 A DIMENSÃO INDIVIDUAL DO LETRAMENTO.....	82
3.2 A DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO.....	83
3.3 LETRAMENTO E FORMAÇÃO INTEGRAL.....	86
4 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO CONTEXTO DOS 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPURANGA-GO.....	92
4.1 QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL COM PROFESSORES.....	92
4.1.1 Eixo 1: Situação funcional e jornada de trabalho.....	92
4.1.2 Eixo 2: Tempo de experiência e perfil etário.....	95
4.1.3 Eixo 3: Formação acadêmica e disciplinas lecionadas.....	98

4.1.4 Eixo 4: Formação continuada e aperfeiçoamento.....	102
4.1.5 Eixo 5: Motivação para participação em cursos.....	105
4.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	108
4.2.1 Experiência de ensino.....	108
4.2.2 Formação em alfabetização e letramento.....	110
4.2.3 Conceituação de alfabetização e letramento.....	112
4.2.4 Desafios na alfabetização e letramento.....	117
4.2.5 Recursos didáticos utilizados.....	122
4.2.6 Responsabilidade no processo de alfabetização e letramento.....	126
4.2.7 Integração de leitura e escrita nas disciplinas.....	128
4.2.8 Contribuição do letramento para a formação integral.....	130
4.3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ITAPURANGA-GO.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	158
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS PARA MAPEAMENTO NA PESQUISA.....	161
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR.....	163
ANEXO A – PARECER CONSUBISTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	164
ANEXO B –PARECER DA COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO (COCP) – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE).....	168

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos importantes para o desenvolvimento educacional e social dos alunos, especialmente nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – que são os Anos Iniciais. Esses anos são relevantes para a consolidação das habilidades de leitura e escrita, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes (Almeida e Silva, 2021). A importância desses processos vai além do domínio técnico da leitura e escrita, haja vista que eles englobam, também, a capacidade de utilizá-las de forma crítica e significativa.

É no dia-a-dia que as crianças entram em contato com as mais diversas histórias em livros, jornais, televisão, cinema, computador, bilhetes e cartas que, por sua vez, são entendidos como eventos de letramento. A leitura e a escrita estão ativamente ligadas ao nosso convívio, no trabalho, no lazer, em determinadas atitudes e em necessidades. Percebe-se, nelas todas, a tão valiosa lição da escrita e da leitura. Todas as nossas ações estão intimamente interligadas a essas duas práticas. No entanto, o que se deseja – no ambiente escolar e para além dele – é que os alunos vivenciem situações em que hajam leitura e escrita para além do mundo da escola, para que não pensem que o único lugar onde se lê e escreve é exatamente o local onde se aprende a ler e a escrever.

Esses desafios contemporâneos exigem uma reflexão sobre o papel dos educadores e das estratégias pedagógicas utilizadas. A esse respeito, Popper (1989, p. 56) ressalta que “a leitura é um alicerce da sociedade do conhecimento, dado que ela promove a libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania”. Nesse contexto, a maneira como os professores compreendem os conceitos de alfabetização e letramento é importante para o planejamento e desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Aprofundar o entendimento sobre as concepções de letramento dos docentes permite contribuir com a qualidade do ensino e promover a formação de alunos mais críticos e reflexivos, capazes de atuar de forma mais consciente e ativa na sociedade.

Isto posto, expõe-se o objetivo geral desta pesquisa: Investigar as concepções de alfabetização e letramento dos professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de escolas municipais de Itapuranga-GO no contexto de pluridocência¹.

A investigação realizada sobre as concepções de alfabetização e letramento foi motivada pela experiência de atuação docente por mais de dezenove anos. Essa prática nos permitiu

¹ Pluridocência refere-se ao regime educacional em que diferentes professores assumem a responsabilidade por áreas específicas do currículo, substituindo a atuação de um único docente polivalente.

observar abordagens e desafios relacionados à alfabetização e letramento, especialmente no que diz respeito à repetição de atividades sem uma concepção clara sobre esses processos. Além da questão relacionada à motivação pessoal, a pesquisa se justifica por sua relevância científica e educacional em relação à compreensão dos desafios e possibilidades no processo de alfabetização e letramento, e de reflexões sobre práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que a formação acadêmica da pesquisadora foi feita nas áreas de Letras e de Pedagogia, com especialização em Estudos Linguísticos e o Ensino de Português, o que, de fato, ampliou o interesse em aprofundar o tema central dessa dissertação. Além disso, ressalta-se o fato de que o proponente exerce o magistério no ensino fundamental, fato que alonga tal consideração, não só pelo acréscimo de conhecimentos, mas também pela prática profissional em busca de identificar e analisar práticas de leitura e escrita interativas que estejam a cargo de todos os professores do currículo do Ensino Fundamental, mais especificamente nos Anos Iniciais.

Em relação às referências teórico-críticas, esta dissertação se vale das contribuições de diversos autores, tais como Soares (2004, 2023), Kleiman (1995), Ferreiro & Teberosky (1985) e Freire (1987), entre outros que foram convocados para a melhor articulação das reflexões.

Diante do exposto, procura-se contextualizar o problema de pesquisa com a seguinte questão de investigação: Quais são as concepções de alfabetização e letramento dos professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais de escolas municipais de Itapuranga e como isso reflete nas práticas pedagógicas desses profissionais?

Para atingir o objetivo geral proposto, perpassou-se por alguns objetivos específicos, a saber: Descrever e sistematizar os conceitos de alfabetização e letramento, buscando compreender suas inter-relações; Analisar as concepções de letramento existentes e suas contribuições na formação integral do sujeito; Examinar as concepções de alfabetização e letramento expressas pelos professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em escolas municipais de Itapuranga-GO. Para responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, a dissertação está organizada em quatro capítulos principais.

O Capítulo 1 aborda a relação entre linguagem e o mundo, ao examinar mecanismos da linguagem funcionam como um recurso individual e social que determina formas de realidade, contornam identidades promovem o pensamento crítico e, por sua vez, atuam diretamente nos processos de alfabetização e letramento. As implicações dessas dimensões para o desenvolvimento educacional serão analisadas, permitindo uma reflexão sobre o papel elementar da linguagem na formação integral tanto dos alunos quanto dos professores, ao considerarmos que a investigação aborda a relação entre concepções e práticas pedagógicas.

No Capítulo 2 são explorados os fundamentos de alfabetização e letramento, bem como as práticas educacionais associadas a esses conceitos. Este capítulo percorre as diferentes concepções entre alfabetização e letramento, apresentando uma discussão sobre suas inter-relações e abordagens pedagógicas. São incluídas análises sobre letramento em diversos contextos, como o familiar, escolar, literário, matemático e escolarizado, com ênfase na compreensão de múltiplos letramentos e suas implicações na prática educativa.

O Capítulo 3 trata do letramento e a formação integral do sujeito, discutindo tanto a dimensão individual quanto a social do letramento. Neste capítulo, é examinado como a prática do letramento contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, não apenas em termos cognitivos mas, também, em termos sociais e culturais, levando em conta a influência dessas práticas na formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

O Capítulo 4 explora as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental em escolas municipais de Itapuranga-GO, abordando perspectivas e desafios específicos. Os resultados obtidos a partir do questionário sociocultural e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores foram analisados. A discussão foca nos desafios e oportunidades no processo de alfabetização e letramento, considerando práticas pedagógicas, recursos didáticos e a responsabilidade dos atores envolvidos. Este capítulo também aborda como as concepções de letramento dos professores são refletidas em suas práticas e como essas práticas podem ser aprimoradas para promover a formação integral dos alunos.

A ABORDAGEM E O MÉTODO DA PESQUISA

A pesquisa pertence ao campo da educação e tem como procedimentos revisão de literatura e pesquisa de campo. Nesse sentido, será empregada uma abordagem qualitativa, com viés descritivo e interpretativo, considerando a natureza dinâmica da relação entre a teoria e a realidade estudada e os sujeitos envolvidos. Segundo Gil (1999), a metodologia qualitativa caracteriza-se pela ênfase na compreensão profunda dos fenômenos, sem a utilização de medidas, quantificações ou técnicas estatísticas.

Segundo Chizzotti (2003), o termo qualitativo implica uma interação com os fatos, locais e pessoas que fazem parte do universo da pesquisa. Sendo assim, para obter informações e significados desses sujeitos, é essencial realizar observações e análises cuidadosas que visam a compreensão dos significados ocultos do objeto de estudo.

A abordagem qualitativa possibilita a exploração do tema investigado através da

interação entre a realidade e os participantes da pesquisa. Dessa forma, segundo Moresi (2003), os dados coletados são vistos como fenômenos subjetivos, permitindo uma compreensão contextualizada da realidade estudada. Ao adotar essa abordagem de pesquisa, buscou-se compreender o objeto de estudo de maneira mais específica e detalhada.

O CONTEXTO ESCOLAR DA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo foi realizado em duas escolas municipais da cidade de Itapuranga-GO, envolvendo professores que lecionam no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. As escolas campo escolhidas estão localizadas em contextos socioculturais distintos, sendo que a primeira escola está situada no centro da cidade, em um ambiente urbano mais estruturado, enquanto a segunda se encontra na periferia, onde as condições socioeconômicas são mais desafiadoras devido à maior vulnerabilidade social e ao menor acesso a oportunidades. Essas diferenças oferecem uma amostra relevante para investigar as práticas pedagógicas e as concepções de alfabetização e letramento em cenários variados.

O contexto educacional de Itapuranga tem sido influenciado por ondas migratórias e pela diversidade cultural, como apontado por Noronha e Ferreira (2000). Essa diversidade se manifesta nas práticas culturais, nos espaços públicos e nas políticas de valorização da memória e das tradições. Entre as expressões culturais está a Folia de Reis, uma festividade que preserva tradições e promove a interação entre gerações, fortalecendo os laços comunitários (Santos, 2018). Além disso, espaços como a Praça Marechal Castelo Branco têm papel importante na história e na vida social da cidade, sendo utilizados tanto para manifestações políticas quanto para encontros cotidianos, uma vez que simbolizam a memória da comunidade (Silva e Sugizaki, 2020). Além disso, essas manifestações culturais e políticas refletem no ambiente escolar através das práticas pedagógicas que valorizam diferentes tradições, expressões culturais e experiências de vida dos alunos. Isso influencia a forma como os professores abordam a alfabetização e o letramento, adaptando suas práticas para incluir o contexto sociocultural dos estudantes ao promoverem uma educação mais inclusiva e significativa. A coexistência entre tradições e as demandas da modernidade impõe desafios únicos aos professores, especialmente no que diz respeito ao ensino de alfabetização e letramento, o que torna essa investigação particularmente pertinente.

A escolha das duas escolas foi estratégica, pois buscou-se compreender como esses contextos socioculturais distintos influenciam nas concepções de letramento dos docentes e, consequentemente, em suas práticas pedagógicas. O cenário educacional de Itapuranga,

marcado por sua diversidade cultural e histórica, proporciona um panorama abrangente, ao possibilitar uma análise mais aprofundada de como os professores articulam suas concepções de alfabetização e letramento às necessidades específicas de seus alunos.

O contexto da Escola I

A Escola Municipal Coronel Virgílio José de Barros fica localizada na rua 36, nº 270, Setor São Sebastião do Xixá, Itapuranga-GO. Esta possui 16 turmas que atendem, nos turnos matutino e vespertino do 1º ao 5º ano, em um total de aproximadamente 380 alunos. Situada no centro da cidade, a unidade ocupa um prédio histórico que passou por reforma e se encontra em condições adequadas para o funcionamento escolar. Após recentes reorganizações, a gestão do imóvel, antes pertencente ao Estado, passou para a responsabilidade do município.

Seguindo a proposta da pesquisa, na Escola I serão estudados os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Essas séries são compostas por oito turmas, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. O corpo docente, dessas turmas, é composto por oito professores especializados em diferentes áreas do conhecimento conforme suas formações. Em média, cada turma possui quatro professores regentes.

O contexto da Escola II

A Escola Municipal Vera Cruz está localizada à Rua Vp 01, Vp 03, Vp 06, Conjunto Valéria Perilo, Itapuranga-GO. Esta instituição possui 25 turmas, atendendo nos turnos matutino e vespertino da educação infantil ao 5º ano, o que resulta, aproximadamente, em um total de 580 alunos. Esta escola está localizada na periferia da cidade e funciona em um prédio padrão do século XXI, que construído pelo governo federal e, posteriormente, foi cedido ao município de Itapuranga.

Na Escola II, há nove turmas de 4º e 5º anos, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. O corpo docente responsável por essas turmas é formado por nove professores especializados, organizados a partir das respectivas áreas do conhecimento de acordo com suas formações, o que resulta em uma média de quatro professores regentes por turma.

CAMINHOS DA PESQUISA: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura permitiu mapear estudos sobre alfabetização e letramento, por

meio da qual destacaram-se as principais abordagens teóricas e metodológicas presentes em pesquisas recentes à área da educação, especialmente aquelas que tratam do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. O processo incluiu a definição de descritores-chave, a leitura exploratória inicial para seleção de estudos relevantes e a análise crítica dos textos escolhidos. Foram aplicadas técnicas de fichamento e categorização, que possibilitaram a sistematização das principais contribuições teóricas e metodológicas, além da identificação de lacunas que direcionaram os objetivos da pesquisa. A revisão de literatura foi conduzida entre 2019 e 2024, focando em artigos, dissertações e teses pesquisadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e plataformas como Scielo.

Os apontamentos teóricos de Noronha e Ferreira (2000) destacam a relevância da revisão de literatura na elaboração de trabalhos científicos, como teses, dissertações, projetos e artigos de revisão. Ao examinar a produção bibliográfica, os autores enfatizam a importância desse processo, ao ressaltarem a consideração da temporalidade nas áreas temáticas. Essa prática não apenas oferece uma visão completa sobre um tema específico mas, também, evidencia ideias inovadoras e possibilita a avaliação de métodos com diferentes níveis de evidência na literatura especializada.

Para a realização dessa busca foram delimitados descritores relacionados ao tema da dissertação, como a Educação, a Alfabetização e o Letramento, Prática Pedagógica. Na primeira busca, foram encontrados 761 trabalhos relacionados ao tema “alfabetização e letramento”. Após uma análise preliminar desses materiais, optou-se por refinar os resultados, focando em pesquisas feitas nos últimos cinco anos. Esse refinamento permitiu a identificação de teses e dissertações mais alinhadas com o objeto de estudo, o que proporcionou uma base robusta para a revisão de literatura.

Após o refinamento, foram selecionados 316 trabalhos que foram analisados de forma mais detalhada, utilizando critérios como a relevância dos objetivos apresentados nos resumos e a adequação dos métodos utilizados ao objeto de investigação. Foram priorizados trabalhos que apresentavam abordagens teóricas e práticas relacionadas ao contexto da alfabetização e do letramento em ambientes educacionais com características similares às escolas municipais de Itapuranga, ou que exploravam desafios pedagógicos contemporâneos, tais como a inclusão social, a formação docente e o uso de novas tecnologias. O critério de seleção também considerou a aplicabilidade dos resultados ao contexto de pluridocência e aos desafios locais enfrentados pelos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Assegurou-se a inclusão de estudos alinhados com os desafios contemporâneos da alfabetização e do letramento e que dialogam com o estudo em debate. Entre esses desafios,

destacam-se o analfabetismo funcional, que limita a compreensão e interpretação de textos de forma plena (Soares, 2004); as desigualdades socioeconômicas, que afetam o acesso à educação de qualidade (Ferreiro e Teberosky, 1985); a necessidade de formação docente contínua para atender às demandas atuais do ensino (Mortatti, 2004); a integração de tecnologias digitais no processo educativo, especialmente em contextos de exclusão tecnológica (Rojo, 1998); e a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula, que requer abordagens pedagógicas inclusivas (Kleiman, 1995). Esses desafios refletem a complexidade do cenário atual e reforçam a importância de estratégias pedagógicas que promovam a formação integral dos alunos.

A seguir, apresenta-se os 12 estudos mais relevantes encontrados durante esse processo. Em comum, esses estudos exploram as inter-relações entre a teoria e a prática no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à importância de um ensino que vá além da técnica e que, então, promova o desenvolvimento crítico e social dos alunos. Eles se aproximam da presente pesquisa ao destacar como as concepções de alfabetização e letramento influenciam diretamente as práticas pedagógicas dos professores. Essas investigações fornecem subsídios teóricos e práticos que enriquecem a análise do impacto dessas concepções no processo de ensino-aprendizagem nas escolas municipais de Itapuranga-GO. Como destacado no Quadro 1:

Quadro 1: Alfabetização e Letramento

Título	Autor(a)	Ano	Tipo	Instituição
Letramento informacional no combate às fake news na educação	Iracema Cristina Fernandes, Terezinha Fernandes	2023	Artigo	Redoc, Rio de Janeiro
Letramento e Fracasso Escolar	Josimar Gonçalves Ribeiro	2023	Artigo	Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, campus Rio Pomba
Alfabetização: o quê, por quê e como	Silvia de Mattos Gasparian Colello	2021	Livro	Summus
Letramento escolar: práticas de leitura e escrita no fundamental	Josimar Gonçalves Ribeiro	2021	Dissertação (Mestrado)	Universidade Estadual de Campinas
Letramento escolar:	Aguida Pereira de	2021	Artigo	Revista Educação

ultrapassando os muros da escola	Souza, Joelma da Silva Salviano, Maria Gabriela Sousa Soares, Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz			Pública
Alfabetização, letramento e seus sentidos: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente.	Alana Silva Moreira Lopes	2020	Dissertação (Mestrado)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente
Concepções de alfabetização e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: mediações e contradições	Leane Lima de Oliveira	2022	Dissertação (Mestrado)	Universidade do Estado do Pará

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 1, foram apresentadas obras que abordam diferentes dimensões da alfabetização e do letramento, cada uma com foco em aspectos específicos, tais como as práticas sociais envolvidas na leitura e escrita, as influências culturais, e as condições socioeconômicas dos alunos. Esses estudos fornecem a base teórica para entender como as concepções de alfabetização e letramento se relacionam com práticas pedagógicas e como essas concepções podem ser transformadas para atender às necessidades dos alunos em diferentes contextos. Por exemplo, o artigo de Iracema Cristina Fernandes e Terezinha Fernandes (2023) examina o uso do letramento informacional como uma ferramenta para combater a disseminação de *fake news* no ambiente educacional. Para tanto, os estudiosos destacam a importância de formar leitores críticos na era digital. Já o trabalho de Josimar Gonçalves Ribeiro (2023) explora a relação entre o letramento e o fracasso escolar. Ribeiro sugere que práticas inadequadas de alfabetização

podem contribuir para o insucesso dos estudantes. Esses exemplos ilustram como os estudos apresentados no Quadro 1 se alinham ao objetivo da pesquisa, fornecendo uma perspectiva abrangente que combina teoria e prática.

O livro de Silvia de Mattos Gasparian Colello (2021), por sua vez, oferece uma reflexão sobre os fundamentos da alfabetização. A seu ver, deve-se discutir o que ensinar, o porquê ensinar bem como abordar os métodos do processo de alfabetização de maneira eficaz. Da mesma forma, a dissertação de Josimar Gonçalves Ribeiro (2021) se concentra nas práticas de leitura e escrita no ensino fundamental, ao analisar como o letramento pode ser promovido de forma mais inclusiva e acessível para todos os alunos.

Em seguida, o artigo de Aguida Pereira de Souza, Joelma da Silva Salviano, Maria Gabriela Sousa Soares e Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz (2021) investiga como o letramento escolar pode ultrapassar os muros da escola. Esse estudo segere que as práticas de leitura e escrita devem ser contextualizadas e levadas para além do ambiente escolar para terem um impacto mais amplo e duradouro.

Já a dissertação de Alana Silva Moreira Lopes (2020) se ocupa em examinar a visão do professor alfabetizador sobre sua atuação em uma escola pública. A autora observou que as professoras enxergam a alfabetização como o ensino de sílabas e consideram o letramento essencial para preparar os alunos a participar da sociedade. No entanto, devido à pressão de cumprir metas e resultados em avaliações de larga escala, elas acabam ajustando suas práticas para alcançar bons desempenhos nesses testes. Apesar disso, elas acreditam que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o sucesso nas outras disciplinas e que a alfabetização é a base para criar cidadãos críticos e reflexivos.

Por fim, a pesquisa de Leane Lima de Oliveira (2022) analisa as concepções de alfabetização de alfabetização e letramento de professores alfabetizadores relacionando essas concepções com suas práticas pedagógicas. Os resultados mostram que as professoras alfabetizadoras têm uma compreensão limitada e fragmentada sobre alfabetização e letramento. Elas dão ênfase às atividades mecânicas de aprendizado do sistema de escrita, enquanto práticas de letramento são praticamente ausentes. Segundo a autora, isso sugere que a visão tradicional da alfabetização impacta negativamente as práticas pedagógicas, haja vista que ela impede um processo mais criativo e significativo, como proposto nos debates acadêmicos atuais, que buscam uma alfabetização integral e conectada às práticas sociais.

Esses estudos reforçam práticas de letramento para além da competência técnica de leitura e escrita, mas como uma prática social que promove a reflexão crítica e o engajamento consciente dos indivíduos com o mundo ao seu redor. Além disso, esses estudos destacam a

necessidade de um diálogo mais estreito entre os conceitos teóricos e a aplicação prática, justificando assim a condução deste estudo.

Continuando a análise, explorou-se também os estudos que tratam da relação entre práticas pedagógicas e o letramento no contexto escolar, conforme demonstrado no próximo quadro.

Quadro 2: Práticas Pedagógicas e Letramento

Título	Autor(a)	Ano	Tipo	Instituição
Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma revisão literária	Leila Maria Rainha Lemos, Agna Lucia da Silva Sarlo	2021	Artigo	Revista Eletrônica Acervo Saúde
Letramentos familiares na política de alfabetização	Wagner Rodrigues Silva, Juliana de Sousa Delfino	2021	Artigo	Universidade Federal do Tocantins
Projeto de letramento familiar em comunidades de baixa renda: um estudo de caso	Fernanda Nayara da Silva Mendonça	2017	Dissertação (Mestrado)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Letramento: um tema com definição controversa	Josimar Gonçalves Ribeiro	2023	Artigo	Revista Brasileira de Alfabetização
Alfabetização e Letramento: O Desenvolvimento do Ensino Nas Práticas Pedagógicas de Professores Alfabetizadores	Priscila Almeida Torres	2019	Dissertação (Mestrado)	Universidade Federal de Rondônia

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 2 são apresentadas pesquisas que exploram as práticas pedagógicas e os desafios no ensino do letramento, incluindo as estratégias adotadas por professores para lidar com a diversidade cultural e linguística em sala de aula. Essas pesquisas contribuem diretamente para o trabalho ao fornecer exemplos práticos de como as concepções teóricas de

letramento são aplicadas nas escolas, bem como as dificuldades enfrentadas pelos docentes e as estratégias que têm mostrado resultados positivos.

Um exemplo disso é o artigo de Leila Maria Rainha Lemos e Agna Lucia da Silva Sarlo (2021), que se ocupa dos efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, trazendo à tona as dificuldades e as adaptações necessárias para manter o processo de ensino-aprendizagem em um ambiente virtual. Esse estudo destaca a importância de estratégias inovadoras para garantir a eficácia do ensino à distância. Dessa forma, ambos os quadros contribuem para enriquecer a análise, fornecendo uma perspectiva teórica e exemplos práticos fundamentais para contextualizar as práticas observadas nas escolas municipais de Itapuranga-GO.

O estudo de Wagner Rodrigues Silva e Juliana de Sousa Delfino (2021) aborda os letramentos familiares no contexto das políticas de alfabetização, ressaltando o papel da família como parte integrante do processo educacional. Essa pesquisa aponta que o envolvimento familiar é um fator crucial para o sucesso na alfabetização, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

A dissertação de Fernanda Nayara da Silva Mendonça (2017) trata de um projeto de letramento familiar em comunidades de baixa renda, posto que oferece uma análise detalhada de como as práticas de leitura e escrita podem ser incentivadas dentro do ambiente doméstico. O estudo ressalta a importância de envolver as famílias para promover o letramento de forma mais inclusiva.

O estudioso Josimar Gonçalves Ribeiro (2023) discute as definições controversas de letramento, ao destacar como as diferentes concepções sobre o tema podem impactar as práticas pedagógicas e os resultados no ensino de leitura e escrita. Sua reflexão contribui para o debate sobre a necessidade de uma compreensão mais unificada do letramento para fortalecer as políticas educacionais.

Por fim, a dissertação de Priscila Almeida Torres (2019) observa como os professores alfabetizadores aplicam o processo de alfabetização e letramento. Ela conclui que as dificuldades são causadas tanto pelas condições de trabalho desfavoráveis e pela falta de apoio público, pedagógico e familiar, quanto pela ausência de recursos, estímulo e autonomia dos próprios docentes, o que impede seu progresso profissional e a implementação de novas práticas de ensino.

Os estudos acima fornecem percepções sobre como as práticas pedagógicas podem ser reformuladas para melhor atender às necessidades dos alunos em diferentes contextos, especialmente por meio do uso de novas tecnologias e do envolvimento ativo das famílias no

processo de letramento. Esses estudos ajudam a compreender a complexidade das políticas educacionais e como elas afetam diretamente as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de estratégias eficazes para a alfabetização e letramento.

As abordagens pedagógicas encontradas também reiteram a importância de uma formação docente contínua que prepare os professores para mediar o processo de alfabetização de maneira crítica, já que elas devem proporcionar aos alunos a capacidade de interpretar e usar a linguagem em diferentes contextos sociais.

A presente pesquisa aponta para a relevância de estudos que abordem as implicações dessa organização de ensino para o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista que ela destaca a necessidade de uma maior articulação entre as práticas pedagógicas e a realidade sociocultural dos alunos.

Ao final deste levantamento bibliográfico, as análises desenvolvidas ratificam a necessidade de uma prática pedagógica integrada e contextualizada, capaz de formar sujeitos críticos e socialmente atuantes. Tais conclusões servem de base para a continuidade da pesquisa, que irão orientar as etapas subsequentes de coleta de dados e análise empírica.

CAMINHOS DA PESQUISA: A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS

Além da revisão da literatura, que é essencial para fundamentar qualquer pesquisa científica por meio da teoria existente, foram utilizados dois métodos principais de coleta de dados: o questionário sociocultural e a entrevista semiestruturada.

No primeiro contato com as escolas campo, foi apresentada às gestoras a pesquisa intitulada: Concepções de alfabetização e letramento: um estudo com professores de escolas municipais de Itapuranga-GO. Após a apresentação, foi feito o convite às escolas para participarem da pesquisa. Diante da aceitação, as instituições foram convidadas a assinar o Termo de Anuência das Instituições Coparticipantes.

Com as autorizações escolares obtidas, seguiu-se para a etapa seguinte, que envolveu a submissão do projeto à Plataforma Brasil devido à natureza da pesquisa com seres humanos. No dia 5 de abril de 2024, o projeto, intitulado “Concepções de Alfabetização e Letramento: Um Estudo com Professores de Escolas Municipais de Itapuranga-GO” foi submetido para revisão ética. O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires (Facesa) foi designado para avaliar o estudo e, em 25 de julho de 2024, o projeto recebeu aprovação ética, o que permitiu o início formal da pesquisa.

Após a aprovação do Comitê de Ética², foi realizada uma reunião nas escolas campo, voltada aos professores do 4º e 5º anos, como o objetivo de apresentar detalhadamente os aspectos da pesquisa. Durante a reunião, os professores foram consultados quanto ao interesse e à disponibilidade em participar do estudo. Foi esclarecido que a participação seria voluntária, sem qualquer tipo de compensação financeira ou despesas, e que os participantes teriam plena liberdade para decidir participar ou não da pesquisa, podendo, inclusive, retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa. Garantiu-se, também, o anonimato dos participantes, assegurando o uso de pseudônimos para preservar suas identidades. Após aceitarem o convite, cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias. Dos 17 professores regentes do 4º e 5º ano, 16 aceitaram participar da pesquisa e apenas um dos professores se recusou a participar, sem apresentar justificativa.

Questionário

Após a assinatura da TCLE, foi aplicado aos professores um questionário sociocultural impresso composto por nove questões que versavam sobre: vínculo empregatício, jornada de trabalho, nível de formação acadêmica/profissional, tempo de atuação como docente e participação em cursos de aperfeiçoamento.

Os questionários podem ser classificados em diferentes tipos, tais como: abertos, fechados, indiretos, assistidos e não assistidos (Nogueira, 2002). Nesta pesquisa, optou-se por utilizar perguntas abertas para explorar as perspectivas dos participantes sobre o objeto de estudo, e também as perguntas fechadas para delinear o perfil dos docentes.

Neste contexto, o questionário de pesquisa foi estruturado para abordar diretamente o problema central do estudo. Após a aplicação do questionário, os professores foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada.

Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada revelou-se uma técnica adequada para atingir o objetivo principal desta investigação. As entrevistas ocorreram no ambiente escolar, em horários previamente agendados, respeitando a disponibilidade dos participantes, e foram conduzidas de forma semelhante a uma conversa informal, as entrevistas tiveram, em média, 30 minutos de

² Processo no Comitê de Ética: CAAE 79406324.8.0000.5595, Parecer nº 6.966.203.

duração e foram gravadas, tanto para otimizar o tempo dos participantes quanto para minimizar possíveis desconfortos.

Durante as conversas, foram discutidos temas como formação continuada, práticas pedagógicas, condições de trabalho e a adaptação dos docentes às demandas curriculares. Esse formato proporcionou uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam o ensino, além de revelar as particularidades e desafios enfrentados pelos professores no contexto local.

De acordo com Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas são valiosas para permitir que o entrevistador explore temas emergentes durante a conversa, uma vez que proporcionam uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados.

Nesse sentido, com o objetivo de obter dados e informações necessárias de maneira objetiva, enquanto se permite aos participantes a liberdade de expressar suas ideias, as entrevistas foram conduzidas de forma semiestruturada. Esse formato garantiu uma abordagem equilibrada entre a coleta de informações precisas e a flexibilidade para discussões mais aprofundadas.

Logo após essa etapa, as entrevistas foram transcritas e organizadas em tópicos temáticos para facilitar a análise dos dados.

Análise de dados

A análise dos dados foi conduzida através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Segundo a autora, esta técnica é estruturada em três pilares principais: 1. Pré-análise: Envolve a organização inicial do material a ser analisado, a escolha dos documentos e a formulação de hipóteses e objetivos. 2. Codificação (Exploração do Material): Nesta fase, o material é codificado a partir de regras previamente estabelecidas. Isso inclui a categorização e a quantificação dos dados, onde os conteúdos são segmentados em unidades de registro (palavras, frases, temas) que serão posteriormente classificadas. 3. O Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação: Após a codificação e categorização, os dados são tratados de modo a permitir a identificação de padrões e a realização de inferências. Nesta etapa, os resultados são interpretados à luz dos objetivos da pesquisa, das hipóteses formuladas e do referencial teórico adotado. A interpretação busca dar sentido aos dados coletados, relacionando-os com as questões de pesquisa e com o contexto mais amplo do estudo.

Os objetivos da análise de conteúdo, conforme a autora, estão associados a superar incertezas por meio da organização e categorização dos dados, e enriquecer a leitura através da

prática de ler e reler os textos das fontes. Desta forma, a análise de conteúdo deve ser entendida como:

[...] um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 42).

Esse conjunto de técnicas capacita o pesquisador não apenas a descrever o fenômeno investigado mas, também, a realizar análises e inferências detalhadas. Isso possibilita uma interpretação profunda dos textos utilizados na pesquisa, além de permitir a absorção das mensagens implícitas presentes neles.

Desta forma, a metodologia de análise de dados adotada neste estudo envolve uma pré-análise, que permitiu a codificação, a identificação de temas e subtemas principais, bem como a categorização com base no referencial conceitual e metodológico da pesquisa.

As categorias analíticas foram estabelecidas *a priori*, ao abranger elementos como formação e atuação docente, concepções sobre alfabetização e letramento, práticas pedagógicas e métodos de ensino, e a importância dessas práticas em diferentes contextos sociais e na formação integral dos alunos, pluridocência. Embora inicialmente definidas, essas categorias foram ajustadas conforme o progresso da pesquisa e os achados emergentes dos dados, permitindo uma compreensão profunda das práticas pedagógicas dos professores e de como suas concepções impactam o processo de ensino-aprendizagem.

Com a realização desta pesquisa, espera-se não apenas contribuir com os debates sobre alfabetização e letramento mas, para além dessa questão, espera-se corroborar com a compreensão das práticas pedagógicas dos professores e sua relação com a educação contemporânea, além de gerar reflexões que possam influenciar práticas pedagógicas e políticas educacionais para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais em Itapuranga-GO.

1 LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO MUNDO

Este capítulo apresenta as bases teóricas para compreender como a linguagem, em suas dimensões subjetiva, social e identitária, influencia as práticas de alfabetização e letramento. Essa análise é importante para discutir alfabetização e letramento, mostrando como essas práticas educativas envolvem a participação em práticas sociais, nas quais a linguagem contribui para a construção de significados e formação de identidades.

Ao destacar a importância da linguagem como mediadora das interações sociais e como ferramenta para a construção de significados, o capítulo estabelece uma perspectiva dialógica e interacional da linguagem. Evidencia-se como ela define a forma como os indivíduos percebem e interagem com o mundo ao contribuir para a formação da identidade, para a formação do pensamento crítico e para a mobilização do engajamento social dos alunos. Sob esse viés, poderá ser criada uma ponte entre o conteúdo educacional e a realidade social dos alunos, o que justifica a abordagem adotada na investigação e fundamenta as discussões dos capítulos subsequentes sobre práticas educacionais e concepções dos professores sobre alfabetização e letramento. A partir desta abordagem, a linguagem é entendida como um elemento central na construção de significados, realidades e na mediação das interações sociais, enfatizando uma perspectiva dialógica e interacional.

Wittgenstein (2008), em *Tractatus Logico-Philosophicus*, afirma que os limites do mundo são os limites da linguagem, ao entender que a linguagem não apenas serve como um meio de comunicação, mas, sim, define a forma como percebemos e entendemos o mundo. Nesse sentido, a linguagem delimita o pensamento e a realidade, estabelecendo fronteiras sobre o que é possível conceber e expressar. Sem a linguagem, a capacidade de compreensão e interação com o mundo seria significativamente reduzida.

Entender primeiro sobre a linguagem e sua relação com o mundo é importante porque a linguagem é a base sobre a qual a alfabetização e o letramento se constroem. Antes de explorar as concepções e práticas de alfabetização e letramento, é importante compreender como a linguagem funciona como um meio de interação, expressão e construção de significados no mundo. A linguagem é anterior ao processo de representação por sons, letras e palavras escritas. Ela é o próprio mundo vivido pela criança, em suas relações e compreensões da realidade. Antes da escola, a criança já lê o mundo, cria seus próprios mecanismos linguísticos, corporais, sonoros, sensoriais para, aos poucos, tecer sua realidade, sua identidade, seu pensamento. Como argumenta Paulo Freire (1984) em “A importância do ato de ler”, a leitura de mundo precede à

leitura da palavra e a leitura desta implica na leitura daquela, ressaltando que a compreensão da linguagem é indissociável do contexto social e cultural em que está inserida. Esse conceito de “leitura de mundo” é fundamental para a prática pedagógica, pois orienta os professores a compreenderem os alunos como sujeitos que já possuem um repertório próprio de conhecimentos e experiências.

Reconhecer essa leitura prévia permite que a educação não se limite ao ensino técnico, mas valorize a construção de significados que os estudantes trazem, promove uma formação crítica e emancipadora. Dessa forma, a prática pedagógica passa a ser um processo dialógico, por meio da qual a leitura de mundo dos alunos é integrada e aprofundada através do letramento, o que favorece a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A linguagem, como prática social, é discutida por teóricos como Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, que destacam sua função mediadora nas interações humanas. Para Vygotsky (1984), a linguagem é uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento e da interação social, mediando a internalização de conhecimentos e habilidades. Bakhtin (1997) vê a linguagem como um fenômeno dialógico, haja vista que o sentido é construído e constituído por meio do diálogo entre diferentes vozes.

Apresenta também relevância na formação da identidade e no pensamento crítico, pois é através dela que os indivíduos expressam, negociam e constroem suas identidades sociais e culturais. Teóricos como James Gee (1999) e Stuart Hall (1997) discutem como a linguagem influencia a construção dessas identidades. Para Gee, a linguagem está inserida em diferentes discursos sociais, que definem as formas de pensar e agir em contextos específicos. Hall entende a linguagem como um sistema de significação que contribui para a construção e transformação das identidades culturais.

Além disso, a linguagem está diretamente ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico, como apontado nos trabalhos de Paulo Freire (1987) e Matthew Lipman (2003). Freire argumenta que, por meio do diálogo, os indivíduos podem refletir sobre suas condições sociais e agir para transformá-las. Lipman defende que a linguagem é importante para o desenvolvimento do raciocínio crítico, facilitando a articulação e análise de ideias.

Compreender a linguagem como uma ferramenta social e cognitiva é importante porque ela medeia as interações humanas e contribui para a construção do conhecimento. Neste trabalho, a concepção de linguagem será entendida a partir de uma abordagem dialógica e interacional, fundamentada em autores como Vygotsky e Bakhtin.

Essa perspectiva compreende a linguagem como um processo social e histórico, no qual os significados são construídos coletivamente nas interações. Diferente de uma visão que trata a

linguagem como expressão do pensamento ou como um sistema de signos, a concepção aqui adotada considera a linguagem como uma prática social que molda e é moldada pelas relações humanas e contextos socioculturais.

A alfabetização e o letramento são compreendidos como práticas discursivas que vão além da decodificação de signos. Eles são concebidos como processos interacionais que promovem a participação ativa dos indivíduos em práticas sociais, incentivando a construção coletiva de significados e o desenvolvimento crítico dentro de seus contextos culturais. Essa perspectiva dialógica destaca a linguagem como ferramenta central na interação e formação dos sujeitos.

1.1 LINGUAGEM E A SUBJETIVIDADE

A linguagem, além de ser um meio de comunicação, é uma prática social que interage com a sociedade de forma dinâmica. Para Benveniste (2008), a linguagem não pode ser dissociada da enunciação, pois é através dela que o indivíduo se posiciona como sujeito no discurso. Diferentemente de uma visão que considera a linguagem apenas como uma ferramenta para expressar pensamentos, Benveniste (2008) entende que o ato de enunciar é o que permite ao sujeito emergir e interagir com outros. A enunciação, portanto, constitui o momento em que o falante se apropria da língua, assumindo um lugar no diálogo e moldando as relações sociais.

Nesse sentido, a linguagem não se limita a descrever uma realidade pré-existente, mas participa ativamente na construção dessa realidade ao constituir sujeitos e moldar suas interações. Ao inserir o sujeito no campo discursivo, a enunciação não apenas reflete as relações sociais, mas também contribui para sua configuração, reforçando a ideia de que a linguagem é um processo de interação que transforma o tecido social.

Já Bakhtin (1997) aborda a linguagem a partir de uma perspectiva dialógica e interacional, ao destacar a relevância dos gêneros discursivos na organização da experiência e da consciência. Ele afirma que “As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”.(Bakhtin, 1997, p.301-302)

A linguagem, como prática social, implica que toda comunicação verbal carrega valores ideológicos. Souza (2002, p. 16) reforça essa visão ao afirmar que:

A linguagem é uma forma de ação social, possível de ser entendida a partir das manifestações linguísticas em uso, considerando-se determinados fatores como as

convenções sociais, as intencionalidades e os elementos contextuais responsáveis pela significação dessa linguagem.

Essa perspectiva nos leva a reconhecer que as práticas discursivas são fundamentais na vida social e que o espaço escolar é importante para promover mudanças sociais significativas. Freire (2009, p. 22-23) enfatiza a natureza dialógica da formação educacional, ao afirmar:

Se, na experiência de minha formação, que precisa ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.

Essa citação ilustra a concepção de Freire sobre a educação como um processo dialógico, no qual a linguagem não apenas comunica informações, mas constitui os próprios sujeitos envolvidos. A linguagem, nesse caso, é o meio pelo qual o aluno deixa de ser um mero receptor passivo e passa a ser um sujeito ativo na construção do saber.

Essa visão se aproxima da concepção de Bakhtin (1997, p. 301-302), que também entende a linguagem como interação social e enfatiza que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. Essa interação é, portanto, um processo constitutivo do sujeito. Ao articular a importância da enunciação, Bakhtin (1997, p.301) afirma:

A prática discursiva é constituída tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento), ou seja, consegue-se intervir socialmente através do discurso.

Essa visão da linguagem, como uma prática social, implica que os sujeitos não são formados apenas pelo que aprendem, mas pelas interações que a linguagem os permite realizar. Koch (1987, p. 19) complementa essa perspectiva ao argumentar que “a prática discursiva é constituída tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento), ou seja, consegue-se intervir socialmente através do discurso.”

Nesse sentido, a linguagem, enquanto processo dialógico e social, não apenas molda as interações, mas também constitui os sujeitos ao permitir que eles participem ativamente da construção de significados. No contexto escolar, essa concepção exige uma prática pedagógica que valorize a reflexão crítica e a participação ativa do aluno. Isso pressupõe que o ensino-aprendizagem vá além da transmissão de informações e se torne um processo de formação de sujeitos capazes de intervir e transformar suas realidades.

Fairclough (2008, p. 91) afirma que o discurso é uma prática social que não só representa o mundo, mas também o constitui e o transforma em significado, para ele “O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo,

constituído e construindo o mundo em significado.” Isso significa que a linguagem tem o poder de mudar a realidade social, servindo como mediadora entre as relações sociais e individuais. Fiorin (2006, p. 58), por sua vez, complementa essa visão ao afirmar que “O sujeito é integralmente social e singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de um modo único.”

Portanto, a comunicação nunca é neutra, mas sempre carregada de valores ideológicos que refletem o contexto social. Os conceitos apresentados revelam que a linguagem é um processo que participa ativamente da construção e transformação das relações sociais e identitárias. A perspectiva de Bakhtin e de outros teóricos que se ocupam dessa questão ressaltam a natureza intrinsecamente social da linguagem, uma vez que os significados são construídos nas interações verbais. A abordagem de Freire (2009) enfatiza a formação dialógica, para um ambiente educacional inclusivo e colaborativo. Fairclough (2008) e Fiorin (2006) complementam essa visão ao mostrar que o discurso é uma prática social carregada de significados ideológicos.

Essas análises indicam que a linguagem tem um papel ativo na mediação das relações sociais. Ela não apenas reflete, mas também cria contornos da realidade social. Consequentemente, reconhecer a linguagem como prática social implica entender sua capacidade de promover mudanças significativas, tanto no contexto educacional quanto na sociedade em geral. O contexto social a que o sujeito se insere também determina formas de compreensão interior, contribuindo para constituição de identidades.

1.2 LINGUAGEM E IDENTIDADE

A relação entre linguagem e identidade é importante para compreender como os indivíduos constroem suas percepções de si mesmos, das outras pessoas e do mundo ao seu redor. A linguagem, mais do que um simples meio de comunicação, é um elemento estruturante do pensamento e da experiência humana, funcionando como uma ferramenta que molda a forma como os sujeitos se expressam, interpretam a realidade e estabelecem conexões sociais.

Por meio da linguagem, os indivíduos não apenas transmitem informações, mas também constroem significados, negociam valores culturais e manifestam suas particularidades. Ela serve como um reflexo da identidade individual, expressando características únicas como crenças, emoções e histórias pessoais. Simultaneamente, a linguagem opera como um traço identitário coletivo, evidenciando a herança cultural, as tradições e os modos de vida

compartilhados em uma comunidade ou grupo social.

Essa interação contínua entre linguagem e identidade ocorre no diálogo, espaço em que os sujeitos atribuem sentido às suas experiências e reconhecem-se enquanto participantes ativos da vida social. Bakhtin (1997) reforça essa perspectiva ao destacar que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 1997, p. 348).

A identidade, neste contexto, é entendida não como uma característica fixa e imutável, mas como um processo dinâmico e em constante transformação, tal como sugerido por Bakhtin e outros teóricos contemporâneos. Cada palavra e cada interação carrega múltiplas vozes e influências, refletindo a diversidade das experiências sociais e culturais. A identidade, portanto, não é estática, mas se constrói e reconstrói continuamente nos processos interativos e discursivos.

Conforme discutido anteriormente, Bakhtin (1997) sublinha que a linguagem é intrinsecamente social, com significados sendo cocriados nas interações entre os indivíduos. Este processo de coconstrução sugere que as identidades são dinâmicas e mutáveis, capturando as diversas vozes e influências das interações sociais. O conceito de polifonia, que implica a coexistência de múltiplas vozes no discurso, evidencia a complexidade da identidade, continuamente moldada e remoldada através do diálogo constante com o outro.

A intertextualidade, outro conceito central de Bakhtin (1997), sugere que nossa identidade é influenciada por diversos textos e discursos aos quais estamos expostos. Cada interação e cada texto com que nos deparamos contribuem para a construção de nossa identidade, que é sempre em diálogo com outras vozes e perspectivas. Isso implica que a identidade é um processo contínuo de negociação e renegociação de significados, que ocorre em um contexto social e cultural dinâmico.

Compreender a identidade sob essa perspectiva dialógica tem implicações para a educação. Essa abordagem reconhece que o processo de ensino-aprendizagem precisa ir além da transmissão de conhecimentos fixos e imutáveis. Defende-se a valorização a negociação de significados e a construção colaborativa de identidades, promovendo um ambiente educativo que acolha a diversidade e a pluralidade de experiências e perspectivas.

Segundo Bastos e Ribeiro (2020), o dialogismo é o princípio constitutivo da relação entre linguagem e identidade. Eles argumentam que a identidade precisa ser vista como uma representação advinda da prática discursiva, sendo (re)construída e (re)velada

enunciativamente através das interações sociais. Essa visão é sustentada pela Teoria Dialógica do Discurso, que enfatiza a importância da alteridade e do gerenciamento de vozes no plano discursivo. Bastos e Ribeiro (2020) reforça a ideia de que :

Somos o que somos porque somos uma construção discursiva e dialógica em determinado contexto social. A língua é uma posição axiológica e, ao passo que respondemos a um enunciado, antecipamos sempre uma resposta ou uma compreensão resposta ativa” (Bastos e Ribeiro, 2020, p. 812).

A língua, nesse sentido, é vista como uma “posição axiológica,” o que implica que cada uso da língua carrega valores e perspectivas específicos. Essa visão se alinha com a teoria de Bakhtin sobre a linguagem. A ideia de que respondemos a um enunciado, antecipamos sempre uma resposta ou uma compreensão resposta ativa reforça o caráter dialógico da comunicação humana. Não apenas expressamos nossos pensamentos através da linguagem, mas também moldamos e somos moldados pelas respostas que antecipamos e recebemos dos outros.

Esse processo de troca e resposta é o que forma e reforma nossa identidade ao longo do tempo. No contexto escolar, esse fenômeno é evidente nas situações de leitura e escrita. Quando um aluno redige um texto narrativo ou descritivo, por exemplo, ele se apropria de diferentes gêneros discursivos, aprendendo não só as estruturas linguísticas, mas também como o uso da linguagem está relacionado aos contextos específicos de comunicação. A produção escrita não ocorre isoladamente; o aluno antecipa a leitura do professor e dos colegas, e a devolutiva que recebe influencia suas escolhas futuras, ajustando sua linguagem conforme as respostas que recebe.

Na prática da leitura em sala de aula, ao discutir um texto, os alunos constroem coletivamente significados a partir de suas interpretações e das interações com os outros. Ao ouvir e reagir às ideias dos colegas, os alunos participam de um processo dialógico que vai além do conteúdo da leitura, incorporando elementos que moldam suas práticas discursivas. Esse processo reflete o caráter interativo da linguagem na constituição de sujeitos e está diretamente ligado aos processos de alfabetização e letramento, pois é por meio da linguagem que o aluno se insere nas práticas sociais de leitura e escrita.

O dialogismo é essencial para entender como os indivíduos constroem suas identidades e se estabelecem como agentes sociais responsáveis. A construção dos significados e das identidades está sempre ligada ao contexto sócio-histórico e às respostas que o enunciador espera obter. Esse processo de responsividade torna o ser individual responsável, pois ele está constantemente em diálogo, precisando responder a alguém sobre algo (Bastos e Ribeiro, 2020).

A identidade pode ser vista como uma construção discursiva e dialógica, sendo um

processo constituído tanto pelo conhecimento reflexivo de um grupo quanto pelo apego emocional ou disposição para o pertencimento. A construção da identidade envolve uma identificação com um grupo, sendo moldada pelas relações sociais e pelas práticas discursivas que ocorrem em contextos sociais específicos (Benwell e Stokoe, 2006).

Eles sugerem que a identidade é formada tanto pela relação de similaridade quanto pela de diferença em relação ao grupo, ao indicar que eu sou o que o outro é, mas também sou o que o outro não é. Oliveira (2014) também enfatiza a importância da linguagem na constituição das identidades, afirmando que :

O ser humano é um ser de linguagem o que significa compreender que a constituição das identidades realiza-se pelas e nas práticas discursivas, através de relações intersubjetivas, portanto, considerando que a alteridade assume natureza constitutiva de tais processos (p. 55).

Essa perspectiva destaca que a linguagem é importante na vida do ser humano, constituindo sua identidade através das práticas discursivas e das relações intersubjetivas. Joseph (2016) explica que:

Identidades são manifestadas na linguagem, primeiro, nas categorias e nos códigos que as pessoas anexam a elas mesmas e aos outros como sinal de seu pertencimento; segundo, como as formas indexadas de fala, comportamento através do qual os falantes realizam seu pertencimento; e terceiro, como as interpretações que os outros fazem desses indexadores (p. 19-20).

Essa visão ressalta que a descrição discursiva das representações identitárias de um sujeito ou grupo não se limita aos aspectos formais da língua, mas envolve uma complexa rede de significados e interpretações que se desenvolvem através das interações sociais.

Portanto, a relação entre linguagem e identidade surge como um campo complexo e dinâmico, já que as interações discursivas influenciam diretamente a formação do eu. A visão de que a identidade é um processo contínuo de construção e reconstrução, sustentada por teóricos como Bakhtin, Gee, Hall, Bastos, Ribeiro, Linell, Benwell, Stokoe e Oliveira, sublinha a importância de entender a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta poderosa de formação identitária. Através da linguagem, os indivíduos não só expressam suas identidades, mas também as constroem e negociam continuamente em resposta aos outros e ao contexto social ao seu redor.

Entender a linguagem como um processo social e dialógico implica também em reconhecer que as práticas pedagógicas podem estar centradas na negociação de significados e na construção colaborativa de identidades. No contexto escolar, isso pode ser feito por meio de metodologias que incentivem a interação, como discussões em grupo, projetos colaborativos e

ensino dialógico. Essas práticas permitem que os alunos se apropriem de diferentes vozes e perspectivas, desenvolvendo sua capacidade de reflexão crítica e participação ativa na construção do conhecimento. Por exemplo, ao trabalhar com gêneros discursivos variados, os alunos podem compreender a multiplicidade de sentidos que cada texto pode carregar, o que promove uma visão mais ampla e contextualizada da linguagem e de suas aplicações. Além disso, a inclusão de experiências culturais e sociais diversificadas na sala de aula incentiva a pluralidade de vozes e a construção colaborativa de significados, permitindo que os alunos ampliem sua compreensão de si mesmos e dos outros.

A responsabilidade social dos indivíduos também emerge dessa perspectiva dialógica, onde cada enunciado não é apenas uma expressão isolada, mas parte de um tecido complexo de significados compartilhados e contestados. Este reconhecimento desafia abordagens estáticas e simplistas da identidade, encorajando uma visão mais crítica e engajada do papel da linguagem na formação do sujeito. Essa compreensão também é necessária para desenvolver o pensamento crítico, que será explorado no próximo tópico.

1.3 LINGUAGEM E PENSAMENTO CRÍTICO

A linguagem desempenha um papel importante no desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que é por meio dela que os indivíduos podem questionar, analisar e refletir sobre suas próprias crenças e as dos outros. Paulo Freire, um dos principais teóricos do pensamento crítico, argumenta que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele (Freire, 1984). Essa perspectiva sublinha a importância da linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta para a conscientização e transformação social.

Freire destaca que a alfabetização crítica é um processo que capacita os indivíduos a desenvolver uma consciência crítica de sua posição no mundo e a agir para transformá-la. Ele afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1970, p. 67). Essa visão reforça a ideia de que o desenvolvimento do pensamento crítico é um processo coletivo e mediado pela linguagem.

A abordagem de Matthew Lipman também contribui significativamente para a compreensão da relação entre linguagem e pensamento crítico. Lipman (2003) sugere que o pensamento crítico é necessário para a educação, pois é através dele que podemos avaliar a validade de nossas crenças e ações. Ele enfatiza que a linguagem é o meio pelo qual os indivíduos desenvolvem habilidades de raciocínio, análise e argumentação, fundamentais para

o pensamento crítico.

Além disso, a teoria de Lev Vygotsky oferece uma perspectiva sobre como a linguagem mediatiza o desenvolvimento cognitivo e crítico. Vygotsky (1987) argumenta que “a linguagem é um dos instrumentos mais poderosos do pensamento, um meio de formação de conceitos e de sua fixação” (p. 219). Para Vygotsky, a interação social mediada pela linguagem é necessário para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite que os indivíduos internalizem e reflitam sobre diferentes pontos de vista.

A interseção entre linguagem e pensamento crítico é também explorada por Abreu-Silva (2021), que discute a importância do letramento crítico. Segundo ele, “Professores precisam guiar o aprendiz para desenvolver suas percepções a partir dessas premissas e posicionar-se criticamente sobre os temas estudados para compreender de maneira efetiva um texto.” (Abreu-Silva, 2021, p. 216)

Isso destaca a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a capacidade dos alunos de questionar e analisar criticamente os textos e as informações que encontram. Aguiar (2021) também enfatiza a importância da colaboração crítica, sugerindo que:

Os conflitos que surgem nas relações, sobretudo na formação de professores e em contextos de sala de aula, não podem ser silenciados ou negligenciados; pelo contrário, eles precisam ser explorados e encarados como formas de expandir conhecimentos e ampliar horizontes. (Aguiar, 2021, p. 512)

Isso implica que a linguagem, ao mediar esses conflitos, promove o desenvolvimento do pensamento crítico através da resolução de problemas e da negociação de significados. No contexto educacional, segundo Silva e Gonçalves (2021), o desenvolvimento do pensamento crítico através da linguagem é necessário para a formação de cidadãos autônomos e conscientes. Essa abordagem promove uma educação que valoriza a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos na sociedade.

Em resumo, a linguagem é uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico. Através da linguagem, os indivíduos podem questionar, analisar e refletir sobre suas crenças e as dos outros, desenvolvendo uma consciência crítica de sua posição no mundo. As teorias apresentadas destacam a importância da linguagem na mediação das interações sociais e na formação de conceitos, habilidades de raciocínio e capacidades analíticas.

1.4 LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como explorado até aqui, a linguagem desempenha um papel importante na construção do conhecimento e na comunicação humana. Ela não apenas permite a troca de informações,

mas também molda o pensamento, influencia a percepção e possibilita a expressão cultural. Assim, ela também se torna indispensável para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, impactando diretamente o processo de aprender a ler e escrever.

Estudar a linguagem é necessário para compreendermos como se dá a alfabetização e o letramento, porquanto a proficiência linguística é a base que sustenta essas práticas, ao influenciar diretamente a capacidade dos alunos de decodificar e compreender textos. Pesquisas indicam que crianças expostas a um ambiente linguístico rico e variado desenvolvem melhor as habilidades fonológicas e sintáticas necessárias para a alfabetização eficaz (Schechter; Bialystock, 2017). Portanto, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um alicerce sobre o qual se constroem as competências leitoras e escritoras.

Além disso, a linguagem desempenha um papel importante na compreensão e uso eficaz da leitura e da escrita em contextos diversos. As práticas de letramento são moldadas pelas diferentes formas de linguagem que os indivíduos encontram em seu ambiente cotidiano. A leitura e a escrita, nesse sentido, são práticas sociais e culturais que requerem a habilidade de interpretar e produzir significados de maneira contextualizada (Street, 1984). Isso demonstra que o domínio da linguagem vai além da mera habilidade técnica, envolvendo uma profunda compreensão dos contextos em que a comunicação ocorre.

Entretanto, a aplicação de práticas de letramento que consideram a diversidade linguística enfrenta diversas dificuldades, a diversidade linguística pode representar um desafio para a implementação de práticas pedagógicas padronizadas. Segundo Bernstein (1990, p. 65), “A linguagem codificada de forma elaborada e restrita influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças, refletindo e perpetuando as desigualdades sociais.”

Isso ressalta a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as variáveis sociais e culturais presentes no ambiente educacional. É necessário reconhecer que a linguagem utilizada no contexto escolar muitas vezes não reflete a linguagem do lar e da comunidade dos alunos. Essa discrepância pode levar a dificuldades na aprendizagem, pois os alunos podem não se sentir representados ou compreendidos no ambiente escolar.

A análise crítica de Bernstein (1990) nos permite entender que, para promover a inclusão e a equidade na educação, é necessário adaptar as práticas pedagógicas para que estas reconheçam e valorizem a diversidade linguística. Freire (1970) já destacava a importância de uma educação que considera o contexto sociocultural dos alunos, promovendo um ensino que não apenas instrui, mas também emancipa. Freire (1970, p.34) afirmava que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, o aprendizado precisa estar enraizado nas

experiências e na realidade dos educandos.

Assim, a linguagem, ao ser entendida como uma prática social e cultural, se torna um elemento relevante para a formação integral do sujeito. Quando práticas pedagógicas consideram e incorporam a diversidade linguística, elas não apenas facilitam a aprendizagem, mas também promovem o desenvolvimento de identidades sociais e culturais mais conscientes. Portanto, a aplicação de um letramento que respeite a diversidade linguística para a construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo.

Esta visão se alinha com a perspectiva de que a linguagem é uma prática social que molda e é moldada pelas relações de poder e identidade. Conforme discutido neste capítulo sobre a linguagem e construção do mundo, a linguagem não apenas reflete a realidade social, mas também a transforma. Assim, compreender a linguagem e suas implicações para a alfabetização e o letramento é indispensável.

Com esta concepção sobre a importância da linguagem, o estudo segue para as concepções de alfabetização e letramento. No próximo capítulo, examinaremos como esses conceitos são definidos e entendidos, e como se relacionam entre si. Este conhecimento será necessário para entender as práticas e percepções dos professores de escolas municipais de Itapuranga sobre a alfabetização e o letramento.

2 FUNDAMENTOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

No capítulo anterior, exploramos a relação intrínseca entre a linguagem e o mundo, destacando como a linguagem atua como uma prática social que molda e é moldada pelas interações humanas, e assim influencia diretamente na construção de significados, identidades e o desenvolvimento do pensamento crítico. Esta base teórica nos prepara para a compreensão de alfabetização e letramento, que vai além da mera habilidade técnica de decodificação de palavras.

Este capítulo examina os conceitos de alfabetização e letramento, suas definições, importância e implicações educacionais. Examina também as diversas abordagens de letramento ao longo dos anos, destacando as metodologias que têm enriquecido o campo educacional. Além disso, explora como, apesar de suas distinções, a alfabetização e o letramento se encontram e interagem no contexto escolar, examinando o surgimento e a evolução do conceito de letramento e sua integração com a alfabetização pelos professores.

Compreender a distinção entre alfabetização e letramento é necessário para um ensino eficaz, pois permite abordar não apenas a habilidade técnica de decodificação de palavras, mas também o uso crítico e contextual da linguagem na vida cotidiana e na participação ativa na sociedade. Isso promove o uso significativo da leitura e escrita em diversos contextos, como defendido por Soares (1998).

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 1998, P.39,40)

Reconhecer que esses processos são interdependentes e não podem ser dissociados, pois a alfabetização sem letramento resulta em habilidades técnicas sem funcionalidade social, enquanto o letramento sem alfabetização carece da base técnica necessária para a plena competência textual. De acordo com Morais e Albuquerque (2007, p. 47),

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Essas reflexões evidenciam a importância de integrar os conceitos de alfabetização e

letramento, reconhecendo que ambos não devem ser tratados de forma isolada, mas como processos complementares que enriquecem as práticas pedagógicas. No próximo tópico, serão discutidas as diferentes concepções entre alfabetização e letramento e suas implicações para o contexto escolar.

2.1 CONCEPÇÕES E RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No contexto educacional, as concepções de alfabetização e letramento englobam definições, ideias e teorias que sustentam o ensino e a aprendizagem dessas habilidades (Matos; Jardimino, 2016). Diferentes perspectivas teóricas, práticas e históricas moldam essas concepções, influenciando diretamente as metodologias aplicadas em sala de aula.

Dados do INEP (2019) revelam que apenas 65% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental no Brasil atingem níveis adequados de leitura e escrita, o que revela a necessidade de práticas pedagógicas que incluam o letramento. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), uma educação de qualidade precisa capacitar os alunos a utilizarem a leitura e a escrita de maneira funcional e crítica, promovendo a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal. A OCDE oferece uma plataforma internacional para a análise e comparação de políticas educacionais, permitindo que os países membros compartilhem boas práticas. No entanto, questiona-se até que ponto uma entidade econômica internacional deve ter um papel predominante na formulação de políticas educacionais, especialmente em um contexto neoliberal. Segundo Libâneo e Freitas (2018), a influência de organismos multilaterais na educação pública pode limitar a qualidade da educação ao priorizar objetivos econômicos, muitas vezes em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Compreender essas concepções é importante para desenvolver práticas pedagógicas eficazes e contextualmente relevantes, pois permite aos educadores adaptar suas abordagens às necessidades específicas dos alunos, promovendo um aprendizado mais significativo e integrado à realidade social e cultural de cada estudante. Em suma, compreender as concepções entre alfabetização e letramento são essenciais no intuito de analisar e aprimorar as práticas educacionais. Logo, poder-se-á garantir que os alunos adquiram habilidades técnicas de leitura e escrita e sejam capazes de usá-las de maneira crítica e significativa em diversos contextos sociais, tais como o ambiente familiar, o local de trabalho, a comunidade e a participação cidadã.

2.1.1 Alfabetização

A alfabetização é um processo importante no desenvolvimento educacional e social, englobando a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Para compreender as diversas concepções de alfabetização e suas implicações pedagógicas, é preciso iniciar com um percurso histórico sobre a alfabetização no Brasil. Esse contexto histórico permite entender como as mudanças nas concepções pedagógicas, sociais e políticas influenciaram as práticas de ensino da leitura e escrita ao longo do tempo, proporcionando uma visão abrangente das transformações e desafios enfrentados no processo educativo.

Historicamente, a alfabetização tem sido vista como a capacidade de decodificar símbolos gráficos, associando-os aos sons da fala, conforme descrito por Ferreiro (1992). No Brasil, a alfabetização passou por diversas fases, ao passo que refletiu as mudanças nas concepções pedagógicas e nas necessidades sociais e políticas.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (Morais; Albuquerque, 2007, p. 15).

Este entendimento ressalta a importância do domínio técnico para a prática da leitura e escrita. No final do século XIX, a alfabetização estava centrada no uso de cartilhas e na memorização de palavras e frases. Esse método tradicional, como detalha Mortatti (2006), enfatizava a repetição e a memorização como principais técnicas de ensino. Com a proclamação da República, a educação passou a ser vista como um instrumento de modernização e progresso, e a alfabetização tornou-se uma prioridade, visando ao esclarecimento e desenvolvimento das massas letradas.

Durante a primeira metade do século XX, o Brasil passou por diversas reformas educacionais. Nos anos 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a implementação das reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, houve uma maior institucionalização da educação. Essas reformas buscaram expandir a rede escolar e democratizar o acesso à educação, embora a alfabetização ainda fosse um desafio significativo, especialmente nas áreas rurais. Nessa época, a alfabetização continuava centrada em métodos tradicionais, mas já se começava a discutir a necessidade de abordagens mais eficazes e inclusivas (Sousa, 1998).

Nos anos 1950 e 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB) e as Campanhas de Erradicação do Analfabetismo, como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, representaram esforços importantes para reduzir o analfabetismo no Brasil. Esses movimentos

buscavam alfabetizar adultos e crianças, principalmente nas áreas mais pobres e afastadas. A abordagem passou a incluir aspectos mais práticos e contextuais do ensino da leitura e escrita, reconhecendo a importância de relacionar a aprendizagem com a realidade dos alunos (Paiva, 1987).

Na década de 1970, influências das teorias pedagógicas de Paulo Freire começaram a se manifestar de forma mais intensa. Freire criticava os métodos tradicionais e propunha uma pedagogia libertadora, que visava alfabetizar e, além disso, conscientizar os alunos sobre sua realidade social e capacitá-los para transformá-la. A alfabetização, nesse contexto, era vista como um ato de liberdade e emancipação, destacando-se pela metodologia dialógica e pela valorização do conhecimento prévio dos alunos (Freire, 1987).

Freire argumenta que a alfabetização é um ato político de conscientização. A educação, nesse sentido, deve atuar como um agente de transformação social. Sua pedagogia propõe um modelo dialógico e crítico, que promove a autonomia e o pensamento crítico, preparando os alunos para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades (Freire, 1987).

Com o avanço das teorias educacionais, novas abordagens começaram a surgir, desafiando as práticas tradicionais de alfabetização. Nos anos 1980, a psicogênese da língua escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, revolucionou a compreensão desse processo. Esta teoria construtivista trouxe à tona a ideia de que as crianças constroem seu conhecimento sobre a escrita a partir de suas próprias hipóteses e interações com o mundo ao seu redor, destacando a natureza ativa e exploratória da aprendizagem infantil (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Ferreiro enfatiza que:

Progridir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle. (Ferreiro, 2001, p. 15).

Essa reflexão de Ferreiro não apenas ilustra os desafios inerentes à alfabetização, mas também sublinha a necessidade de uma pedagogia que acolha essas incertezas e variações. Ao reconhecer a alfabetização como uma jornada cheia de altos e baixos, Ferreiro instiga educadores a adotarem práticas mais flexíveis e responsivas, capazes de atender às diversas trajetórias de aprendizagem das crianças.

Magda Soares (2004) amplia essa discussão ao argumentar que a alfabetização precisa ir além do ensino mecânico, enfatizando a preparação dos indivíduos para o uso competente e significativo da escrita. Magda Soares, assim como Paulo Freire, reconhece que a alfabetização

é um ato de conhecimento e de transformação social, onde os aprendizes não apenas adquirem habilidades técnicas, mas também são capacitados a interpretar e intervir em sua realidade social. Ambos os educadores enfatizam a importância de uma abordagem educacional que vá além da mera decodificação de palavras, tendo em vista que se deve promover um entendimento crítico e contextual da linguagem que permita aos indivíduos participar ativamente na sociedade.

Soares (2004) introduz a distinção entre alfabetização e letramento, em que a primeira refere-se à aquisição do código escrito e a segunda ao uso social e contextual da leitura e escrita. Esta visão integradora reflete a necessidade de uma prática pedagógica que não apenas ensine a decodificação de símbolos, mas também prepare os indivíduos para utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa em suas vidas cotidianas, conforme defendido por Paulo Freire (1987), que enfatiza a importância de capacitar os indivíduos a interpretar criticamente o mundo ao seu redor e a transformá-lo.

A formação de professores é essencial para a implementação de práticas pedagógicas que respondam às necessidades dos alunos. Segundo Goulart e Cabral (2023), professores capacitados conseguem ajustar suas metodologias para criar um ambiente de aprendizado que considera as diversidades presentes no contexto educacional. Essa abordagem destaca a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio técnico, permitindo compreender e adaptar-se às realidades socioculturais dos alunos.

Feitosa et al. (2015) argumentam que o ensino da leitura e escrita deve incorporar gêneros textuais que circulam socialmente e, por sua vez, reflete mudanças no conceito de alfabetização. Assim, a formação de professores se apresenta como um elemento indispensável para que essas práticas sejam aplicadas nas salas de aula. Essa conexão entre formação docente e práticas pedagógicas reforça a importância de alinhar o ensino às demandas do ambiente escolar e social, promovendo um processo de ensino-aprendizagem contextualizado.

Portanto, ao unir as perspectivas de Ferreiro e Soares, percebe-se uma transformação no entendimento da alfabetização: de um processo linear e técnico para uma prática complexa, multifacetada e profundamente conectada ao contexto social e cultural dos indivíduos. Esse entendimento impõe um desafio contínuo aos educadores: desenvolver abordagens pedagógicas que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também fomentem a construção ativa e crítica desses conhecimentos pelos próprios alunos, em interação constante com seu meio.

As concepções teóricas de alfabetização se dividem em várias abordagens, incluindo a tradicional, a construtivista e a crítica. A abordagem tradicional, focada na decodificação e memorização, vê a alfabetização como uma habilidade técnica. A abordagem construtivista,

defendida por Ferreiro e Teberosky (1985), propõe que a alfabetização é um processo em que a criança constrói o conhecimento sobre a escrita através de suas interações e hipóteses. Já a abordagem crítica, influenciada por Paulo Freire (1987), vê a alfabetização como um ato político e emancipador, que precisa capacitar os alunos a interpretar e transformar sua realidade social. Essas concepções teóricas oferecem diferentes perspectivas e metodologias, destacando a importância de adaptar a prática pedagógica às necessidades e contextos específicos dos alunos.

Neste contexto de evolução das teorias educacionais, Paulo Freire (1996) introduziu a ideia de alfabetização libertadora, que incorpora palavras geradoras significativas para os alunos e promove a conscientização crítica e a prática educativa emancipadora. Este enfoque sublinha a importância de conectar o ensino da leitura e escrita ao contexto social e cultural dos alunos, valorizando suas experiências e saberes. A alfabetização, nessa perspectiva, é um ato de conhecimento e de intervenção no mundo, permitindo aos educandos não apenas adquirir habilidades técnicas, mas também desenvolver uma consciência crítica que os capacite a transformar a realidade ao seu redor.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, enraizada em princípios fundamentais, reflete uma visão de educação e sociedade que transcende a mera transmissão de conhecimento. Segundo Freire (1987), a educação é um ato político, repleto de escolhas éticas e ideológicas, refletindo uma visão de mundo específica. Os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire compreendem a educação como prática social transformadora.

Freire enfatiza que a educação não é neutra. Ela incorpora uma visão de mundo e uma intencionalidade pedagógica que têm o potencial de reproduzir ou transformar a sociedade. A Pedagogia Libertadora, introduzida na década de 1960, desafia o paradigma educacional tradicional, promove um diálogo participativo e crítico entre alunos e educadores. Essa abordagem coloca em perspectiva como as práticas educacionais podem fomentar a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, transformando-os em agentes de mudança em suas realidades sociais.

Freire propõe métodos pedagógicos concretos que refletem esses princípios, como o método de alfabetização de adultos com palavras geradoras, o círculo de cultura, a tematização, a problematização e a codificação e decodificação. Estes métodos envolvem os educandos em um processo ativo de construção do conhecimento e formação de identidade (Freire, 1974).

Em suma, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire oferece uma abordagem educacional integral que vai além da simples transmissão de conhecimento, promovendo a emancipação e a formação de uma consciência crítica nos alunos, essenciais para a justiça social no cenário

contemporâneo.

Frequentemente, as crianças aprendem a ler e escrever na escola, mas o papel da escola vai além disso; ela busca formar leitores competentes e atribuir significado ao ato de ler e escrever, cultivando indivíduos apaixonados por livros, cidadãos alfabetizados e letrados. A alfabetização é um processo contínuo, pois ao longo da vida sempre se está aprendendo, seja intelectualmente, na escrita ou na fala. Estar em constante aprendizado pode ser compreendido como um contínuo processo de alfabetização. Logo:

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. (Soares, 2012, p. 15).

Essa citação de Magda Soares evidencia a visão de que a alfabetização é um processo contínuo e permanente, que não se restringe à simples aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas que envolve uma compreensão mais ampla e profunda da linguagem e de sua função social. Nesse sentido, alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificar palavras e formar frases, mas também inserir o indivíduo em práticas letradas que o capacitem a compreender e interagir de forma significativa com os textos e os contextos que o cercam. Reconhecendo a complexidade desse processo, Soares também afirma que:

Pode-se concluir da discussão sobre o processo de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas, ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a que pertencem. (Soares, 2012, p. 18).

Além disso, a alfabetização na contemporaneidade precisa considerar as especificidades culturais e históricas dos diversos contextos em que ocorre. A pesquisa de Oliveira (2021) sobre a educação dialógica na alfabetização do campo destaca a importância de metodologias que contemplem essas especificidades. A alfabetização dialógica, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, enfatiza a importância do diálogo e da reflexão crítica, visando à inclusão e à justiça social. A educação dialógica promove a interação e a participação ativa dos alunos no processo educativo, respeitando e valorizando seus saberes locais. Nesse sentido, é importante reconhecer que:

[...] alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus passos e os passos das crianças [...] (Magda Soares, 2017, p. 352).

Essa reflexão de Soares sublinha a necessidade de compreender profundamente os processos cognitivos e linguísticos das crianças para apoiá-las eficazmente em seu desenvolvimento educacional. Durante a pandemia de Covid-19, o ensino remoto trouxe novos desafios para a alfabetização. Segundo Colello (2021), a transição para o ensino remoto expôs desigualdades sociais e estruturais, afetando a aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização. A falta de acesso a dispositivos tecnológicos e à internet de qualidade foi um obstáculo significativo, destacando a necessidade de políticas públicas que garantam acesso igualitário à educação.

Esses desafios ressaltam a importância de práticas pedagógicas adaptáveis e inclusivas. A crise educacional causada pela pandemia sublinhou a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimentos técnicos, mas também se adapte às realidades e desafios enfrentados pelos alunos, conforme discutido anteriormente na abordagem de Paulo Freire sobre a educação dialógica e crítica.

Portanto, a análise das dificuldades encontradas durante a pandemia, como o ensino remoto e a falta de acesso a recursos tecnológicos, contribui para a discussão conceitual sobre alfabetização ao reafirmar a importância de uma educação crítica, inclusiva e adaptável às realidades dos alunos. Isso reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a justiça social e a equidade, elementos centrais na pedagogia freireana, e que são essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos da educação (Freire, 1987).

Lemos e Sarlo (2021) discutem os efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto, ao abordarem desde diagnósticos relacionados à saúde dos alunos até questões sobre novas técnicas de aprendizado. A pandemia evidenciou a importância de práticas pedagógicas que integrem tecnologias de informação e comunicação (TICs) de maneira estruturada e intencional. Desta forma, a pandemia destacou a interdependência entre saúde e educação, mostrando que o bem-estar físico e emocional dos alunos é fundamental para o sucesso escolar. Além disso, as novas técnicas de aprendizado desenvolvidas durante esse período trouxeram inovações que podem continuar a ser utilizadas para melhorar a qualidade do ensino, mesmo após o retorno às aulas presenciais.

Goulart e Cabral (2023) destacam a importância de incluir componentes curriculares que tratem de forma abrangente os conceitos de alfabetização. Ao ampliar o currículo para incluir uma visão mais holística da alfabetização, os educadores podem abordar as diversas necessidades dos alunos de maneira mais eficaz. A integração desses conceitos na formação dos futuros professores é necessário porque prepara educadores capazes de promover uma alfabetização crítica e reflexiva, para desenvolver práticas pedagógicas que considerem as

múltiplas dimensões do aprendizado e do contexto social dos alunos.

A formação de professores que compreendam e apliquem essas concepções teóricas deve se valer da implementação de práticas pedagógicas eficazes e adaptáveis às necessidades dos alunos, garantindo que o ensino da leitura e escrita seja relevante e significativo. Professores bem formados podem ajustar suas metodologias para atender às diversas realidades de seus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo.

Feitosa et al. (2015) sugerem que a prática pedagógica precisa refletir a evolução do conceito de alfabetização, integrando o ensino da leitura e escrita com a utilização de gêneros textuais que circulem socialmente. A formação de professores é basilar, o que assegura que esses conceitos evoluídos de alfabetização sejam efetivamente aplicados nas salas de aula, promovendo uma educação mais inclusiva e relevante para os alunos. Isso porque capacita os educadores a utilizar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e social, preparando os alunos para participar ativamente e criticamente na sociedade.

Portanto, a alfabetização é um processo dinâmico e multifacetado que foi mudando suas concepções ao longo do tempo e que precisa ser abordado de maneira integrada e contextualizada. A evolução histórica e as diversas abordagens teóricas destacam a importância de uma prática pedagógica que promova a formação integral dos indivíduos, preparando-os para participar ativamente e criticamente na sociedade.

Para finalizar a discussão sobre a alfabetização, é importante reconhecer que a abordagem eficaz desse processo depende da compreensão das diversas dimensões e desafios envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização, ao longo dos anos, evoluiu de práticas tradicionais para metodologias mais inclusivas e críticas, que valorizam o contexto social e cultural dos alunos. Agora, para entender o impacto da alfabetização no desenvolvimento educacional, deve-se explorar o conceito de letramento, que amplia a visão sobre como o conhecimento da leitura e escrita é utilizado de maneira funcional e significativa na vida cotidiana. O próximo tópico irá tratar do conceito de letramento, sua origem, sua evolução e a sua importância dessa prática no contexto educacional contemporâneo.

2.1.2 Letramento

O conceito de letramento tem se consolidado ao longo das últimas décadas como uma dimensão da educação, indo além da mera habilidade de decodificar palavras e frases. Magda Soares (1998) destaca que o letramento precisa ser entendido como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos específicos. A definição de Soares é

importante para diferenciar o letramento da alfabetização, que se restringe à aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, porque o letramento reconhece a função social da leitura e da escrita, integrando-as às práticas culturais e ao cotidiano dos indivíduos. Isso significa que, ao contrário da alfabetização, que foca nas habilidades técnicas, o letramento se preocupa em como essas habilidades são usadas para compreender e interagir com o mundo, promovendo uma participação ativa e crítica na sociedade. Assim, a ênfase no letramento implica em preparar os indivíduos não apenas para ler e escrever, mas em saber usar essas competências de maneira significativa e contextualizada em suas vidas diárias (Soares, 1998).

De acordo com Mortatti (2006), o termo “letramento” foi introduzido no contexto brasileiro por Mary Kato, em 1986, na apresentação de seu livro “No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística” e passou a ser utilizado no meio acadêmico com o objetivo de distinguir os estudos sobre a alfabetização daqueles que abordam o impacto social da escrita. Pesquisadoras como Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (2009) são frequentemente citadas quando se discute a definição do conceito de letramento. Ambas autoras, ao delinearem a trajetória histórica do termo, descrevem-no como uma prática social que envolve a leitura e a escrita.

Soares (2001) menciona que o termo letramento foi criado ao traduzir a palavra inglesa *literacy*. Embora o termo “alfabetismo” já existisse nos dicionários, ele não era amplamente utilizado no Brasil. Dessa forma, o conceito de letramento se associou ao de alfabetização para definir um aprendizado da língua escrita que abrange não apenas o domínio técnico da escrita, mas também a participação em práticas sociais relacionadas à linguagem escrita.

Surge então o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções – mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (Soares, 2001, p. 27).

Assim, segundo Soares (1998), o conceito de letramento ganhou destaque a partir das discussões sobre a eficácia da alfabetização formal em preparar indivíduos para a participação plena na sociedade. Esse debate trouxe à tona a necessidade de uma educação que contemplasse não apenas a decodificação de textos, mas também a capacidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional e significativa.

De acordo com Kleiman (1995), o letramento envolve a diversidade de práticas sociais que utilizam a escrita como um recurso simbólico e tecnológico em contextos específicos, atendendo a diferentes finalidades. Nesse sentido, é possível afirmar que nem todas as pessoas alfabetizadas são letradas, já que o letramento é um processo dinâmico e contínuo, e, muitas

vezes, as pessoas alfabetizadas não conseguem incorporar essas práticas de leitura e escrita em sua rotina diária, nem desenvolver as habilidades necessárias para aplicá-las em diversas situações, como a leitura de livros, redação de cartas, entre outros.

A visão de Kleiman (1995) estabelece uma relação consistente com a ideia de leitura de mundo proposta por Paulo Freire. Embora Freire não tenha empregado o termo “letramento” em seus conceitos, ele enfatizou o papel do contexto cultural e social como meio essencial para compreender e interpretar a realidade. Freire (1987), ao propor uma educação reflexiva e dialógica, já apontava para a necessidade de integrar saberes culturais e sociais aos processos educativos. Dering (2021) observa que a perspectiva freireana dialoga com o conceito de letramento ao reconhecer os sujeitos como participantes ativos de sua realidade, capazes de refletir criticamente sobre o mundo e agir para transformá-lo. A educação, entendida por meio dessa abordagem, ultrapassa o ensino mecânico e se torna um processo de construção de conhecimentos vinculados às vivências e práticas sociais.

A distinção entre alfabetização e letramento foi primeiramente explorada por autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujos estudos sobre a psicogênese da língua escrita influenciaram profundamente a compreensão sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças como destacado no tópico anterior. No entanto, foi a partir das contribuições de Magda Soares que o termo “letramento” se estabeleceu como uma categoria analítica distinta e relevante para a educação. De acordo com Soares (2005, p. 72),

[...]letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Essa definição sublinha a dimensão social do letramento, ao passo que apresenta a importância de práticas culturais e contextuais na formação de leitores e escritores competentes. A década de 1990 viu uma expansão significativa na pesquisa sobre letramento, com a incorporação de perspectivas socioculturais e críticas. Autores como Brian Street (1984, 2003) e James Gee (1999) contribuíram para a compreensão do letramento como práticas sociais que são profundamente influenciadas por fatores culturais, históricos e ideológicos. Street, por exemplo, introduziu os conceitos de “modelos autônomo e ideológico de letramento”, argumentando que o letramento precisa ser visto como um conjunto de práticas socialmente situadas, ao invés de uma habilidade neutra e universal.

O estudo de Brian Street (2003) enfatiza que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas um fenômeno cultural e social. Logo, as ações do letramento

precisa[m] ser vista[s] como práticas culturais situadas em contextos específicos, e não como uma habilidade técnica e neutra. O significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia (Street, 2003, p. 467, tradução da autora).³

A partir dos anos 2000, a pesquisa sobre letramento se expandiu ainda mais ocupou novos contextos e práticas, como o letramento digital e os multiletramentos como veremos mais detalhadamente nos tópicos seguintes. O conceito de multiletramento, por exemplo, reconhece a diversidade de textos e mídias com os quais as pessoas interagem na sociedade contemporânea, uma vez que essa prática

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo e Moura, 2012, p. 13).

Essas novas abordagens refletem a crescente complexidade dos ambientes de comunicação e a necessidade de uma educação que prepare os indivíduos para lidar com essa diversidade de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, Gomes (2021) apresenta o Letramento Integrado, que busca enriquecer as práticas pedagógicas por meio da integração de abordagens semióticas e metodologias ativas, destacando a importância de conectar diferentes formas de letramento em uma abordagem holística para o ensino da Língua Portuguesa. O Letramento Integrado, apresentado por Gomes (2021), pode ser visto como proposta relevante para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Isso porque a abordagem holística mencionada sugere um ensino que conecta diferentes formas de letramento, valorizando tanto as práticas escolares quanto as vivências culturais e sociais dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências que transcendem o ambiente escolar e se aplicam a múltiplos contextos da vida cotidiana.

Sem sombra de dúvidas, deve-se destacar a importância do letramento para a formação do cidadão. Como aponta Freire (1996), a educação precisa ser uma prática de liberdade, capacitando os indivíduos a interpretar e transformar o mundo ao seu redor de forma crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, Dering (2021), ao criticar o letramento escolarizado que reforça uma hierarquia de saberes e exclui diferentes formas de letramento, perpetuando desigualdades

³ need to be seen as cultural practices situated in specific contexts, and not as a neutral, technical skill. The meaning and uses of literacy practices are related to specific cultural contexts; and that these practices are always associated with power relations and ideology (Street, 2003, p. 467).

sociais e culturais, defende a necessidade de repensar o letramento de forma que este valorize a diversidade cultural e os múltiplos saberes. Diante disso, o letramento crítico surge como uma alternativa essencial para desconstruir essas ideologias e questionar os valores subjacentes aos textos e práticas educacionais. Em outras palavras, a prática do letrar promove uma análise reflexiva que visa a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE, 2014) ressalta que o letramento envolve:

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (CEALE, 2014).

Essa definição abrange a multiplicidade de contextos e propósitos da leitura e escrita, que refletem a complexidade das práticas de letramento na vida cotidiana. Segundo Soares (1998), as dimensões do letramento incluem a dimensão cognitiva, que envolve as habilidades mentais necessárias para decodificar e compreender textos; a dimensão social, que se refere às práticas de leitura e escrita como atos sociais contextualizados; a dimensão cultural, que reconhece a influência dos valores e tradições culturais nas práticas de letramento; e a dimensão crítica, que enfatiza a capacidade de analisar e questionar os textos e discursos.

A dimensão cognitiva abrange os processos mentais envolvidos na leitura e escrita, como a decodificação, a compreensão e a interpretação de textos. Estudos como os de Kintsch (1998) evidenciam a importância dessas habilidades para o desenvolvimento da competência leitora.

A dimensão social do letramento, conforme Barton e Hamilton (2000), destaca que as práticas de letramento são inerentemente sociais e variam de acordo com o contexto. Essas práticas não são neutras, mas, sim, são carregadas de significados sociais e culturais, já que são influenciadas pelas interações e relações sociais.

A dimensão cultural, discutida por Street (1984), ressalta que as práticas de letramento são moldadas pelas culturas em que estão inseridas. Isso significa que o letramento não é apenas uma questão de habilidades técnicas, mas também de práticas culturais que refletem e reforçam os valores e normas de uma comunidade.

A dimensão crítica, como argumenta Freire (1987), é necessária para capacitar os indivíduos a questionar e desafiar os textos e discursos dominantes. Esta dimensão vai além da compreensão e uso funcional da leitura e escrita, promovendo uma postura reflexiva e crítica que é vital para a participação ativa e transformadora na sociedade.

Portanto, a educação voltada para o letramento precisa integrar essas diversas dimensões. Por sua vez, ela deve assegurar que os indivíduos não apenas adquiram habilidades técnicas, mas, sobretudo, desenvolvam uma compreensão profunda e crítica das práticas de leitura e escrita em seus contextos sociais e culturais específicos.

A compreensão dos níveis de letramento também analisa a eficácia das políticas educacionais, pois permite identificar as lacunas existentes na formação dos alunos e avaliar se as políticas vigentes estão realmente promovendo um desenvolvimento integral das competências de leitura e escrita. Segundo Ferraro (2002, p. 42),

o nível 1 de letramento: compreende todos aqueles que informaram ter um a três anos de estudo concluídos. O nível 2 de letramento: compreende todos aqueles que tenham concluído pelo menos a 4ª série e que não tenham ido além da 7ª série do fundamental. [...] Este nível foi também denominado 'alfabetização funcional,' o nível 3 de letramento: compreenderia todos aqueles que estivessem oito anos de estudos concluídos, isto é, fundamental completo, mas médio incompleto (nove ou dez anos de estudo). O nível 4, compreendendo todos os que tivessem concluído com sucesso o nível médio (11 anos de estudo ou mais).

Essa classificação ajuda a entender as diferentes etapas do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e sua aplicação prática na vida cotidiana que, conseqüentemente, fornece uma base para a formulação de estratégias pedagógicas específicas e a implementação de intervenções direcionadas. O desenvolvimento dessas competências permitem, então, que haja um acompanhamento mais preciso do progresso educacional e a adaptação das metodologias de ensino às necessidades reais dos alunos.

O letramento, desde sua origem como conceito nos anos 1980, evoluiu significativamente, ao ter incorporado diversas perspectivas e práticas. Sua relevância para a educação contemporânea é evidente, pois oferece uma visão abrangente e contextualizada do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Ao compreender o letramento como um fenômeno social e cultural, a educação pode promover uma formação mais completa e significativa, partindo do pressuposto de que ela deve preparar os indivíduos para participar ativamente na sociedade e transformar suas realidades.

Este enfoque também encontra suporte nas discussões de Silva (2020), que destaca a importância de práticas pedagógicas contextualizadas para evitar o fracasso escolar. Silva argumenta que o letramento precisa ser abordado de maneira crítica e funcional, alinhando-se às necessidades e contextos socioculturais dos alunos. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas educacionais que valorizem e integrem o letramento de forma ampla e inclusiva.

As políticas educacionais desempenham um papel importante na promoção do letramento, pois estabelecem diretrizes e recursos que influenciam diretamente as práticas

pedagógicas. Quando as políticas educacionais são desenhadas com base em uma compreensão crítica e funcional do letramento, elas podem criar ambientes de aprendizagem que são mais inclusivos e que atendem melhor às necessidades diversificadas dos alunos. Isso inclui a implementação de currículos que não apenas ensinam a leitura e a escrita, mas que também incorporam práticas sociais e culturais relevantes para os alunos, permitindo-lhes aplicar essas habilidades de maneira significativa em suas vidas diárias.

Além disso, políticas educacionais eficazes podem fornecer formação e apoio contínuo aos professores, capacitando-os a adotar metodologias de ensino que promovam o letramento de forma crítica e contextualizada. Essas políticas também podem garantir que os recursos necessários estejam disponíveis, como materiais didáticos apropriados e tecnologias de apoio, que são essenciais para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, a relação entre políticas educacionais e letramento é indispensável para a criação de um sistema educacional que promove a equidade e o sucesso acadêmico, pois as políticas que integram uma abordagem ampla e inclusiva ao letramento não apenas melhoram as habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas também contribuem para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, que poderão ser capazes de navegar e transformar suas realidades sociais.

Daley (2010) propõe a expansão do conceito de letramento para incluir a linguagem multimidiática no século XXI. Ela sugere que a educação precisa reconhecer e ensinar a ler e escrever essa linguagem, dada sua prevalência e importância na comunicação moderna. Este enfoque ampliado do letramento inclui a análise crítica das mídias digitais e a compreensão das diversas formas de comunicação visual e textual presentes no cotidiano dos alunos.

A abordagem crítica do letramento, como defendida por Freire (1996), implica na formação de cidadãos conscientes e capazes de questionar e transformar suas realidades. Essa visão está alinhada com a proposta de Street (2003) sobre letramento como práticas culturais e situadas, ao enfatizar a necessidade de uma educação que vá além da técnica e aborde as implicações sociais e políticas da leitura e escrita.

Por fim, o estudo de Ribeiro (2023) sobre a evolução do conceito de letramento ao longo do tempo destaca a complexidade e a diversidade das práticas de leitura e escrita. Ribeiro argumenta que uma compreensão aprofundada e contextualizada do letramento é necessária para desenvolver práticas pedagógicas eficazes, inclusivas – que atendam às necessidades de todos os alunos – e, por fim, que promovam uma educação de qualidade.

Ao refletir sobre essas perspectivas, com base nas diversas contribuições teóricas e práticas, fica visível que o letramento ocupa um lugar central na educação contemporânea. O

letramento oferece uma abordagem rica e multifacetada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, para a formação de indivíduos críticos e participativos. A integração dessas perspectivas no currículo escolar e na formação de professores é necessário para alcançar uma educação que prepare os alunos para os desafios e oportunidades do mundo moderno.

2.1.3 Relação entre alfabetização e letramento

A relação entre alfabetização e letramento tem sido amplamente discutida na literatura educacional, com especial destaque para as contribuições de Magda Soares, cuja obra “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever” (2020) representa um marco na integração desses conceitos. Soares propõe a abordagem “alfaletrar”, que une alfabetização e letramento, enfatizando que ambos os processos são essenciais para o desenvolvimento educacional. Essa integração garante que os alunos não apenas adquiram a habilidade técnica de ler e escrever, mas também desenvolvam a capacidade de utilizar essas habilidades de forma crítica e significativa nas práticas sociais.

Soares (2020), argumenta que alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes, afirmando que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependente (Soares, 2020, p. 27).

Essa visão desmistifica a ideia de que a alfabetização precisa preceder o letramento, propondo que ambos precisam ser desenvolvidos concomitantemente. Soares enfatiza que a alfabetização, focada na aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, e o letramento, voltado para o uso social e contextual dessas habilidades, precisam ocorrer juntos para um desenvolvimento educacional completo. A proposta de Soares para a integração de alfabetização e letramento enfatiza a importância de contextos que promovam a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete essa abordagem ao destacar práticas pedagógicas que integram alfabetização e letramento, visando à formação integral dos alunos. Segundo Carvalho (2011),

Para alfabetizar letrando, precisa haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, como escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondências escolares), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social (p. 69).

Para que a escrita tenha uma função social real, é necessário implementar práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Isso implica a realização de atividades significativas que contextualizem a leitura e a escrita no cotidiano dos alunos, ao integrar a aprendizagem formal com experiências reais e práticas. Dessa forma, os objetivos educacionais contemporâneos, como ensinar a aprender, a fazer, a ser, a conviver em paz, a desenvolver a inteligência e a transformar informações em conhecimento, podem ser alcançados por meio de uma abordagem que integre alfabetização e letramento. Essa perspectiva é fundamentada por Carvalho (2011), que destaca a importância de práticas pedagógicas contextualizadas.

A alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais. Essa integração garante que os alunos não apenas aprendam a decodificar textos, mas também desenvolvam a capacidade de interpretar e produzir textos de forma crítica e funcional. A habilidade de questionar e analisar textos, refletindo sobre suas mensagens, contextos e implicações, é essencial para o desenvolvimento de leitores críticos. Além disso, a funcionalidade refere-se à capacidade de aplicar a leitura e a escrita em situações práticas do dia a dia, como compreender instruções, preencher formulários e se comunicar de maneira eficaz. Rios e Libânio (2009) reforçam essa visão ao destacar que alfabetização e letramento se entrelaçam na prática diária.

Com a expansão do conceito de letramento a partir dos anos 1980, houve uma redefinição do papel da alfabetização. Esta passou a ser vista não apenas como a habilidade de ler e escrever, mas como um processo associado ao uso social da linguagem escrita, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. O conceito de letramento trouxe à tona a necessidade de práticas educacionais que vão além da simples decodificação de textos, incorporando a compreensão crítica e a produção textual em diversos gêneros e contextos.

Ferreiro (2004) argumenta que a prática de alfabetizar letrando envolve criar um ambiente alfabetizador onde os alunos possam vivenciar práticas reais de leitura e escrita:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses 'mínimos de alfabetização', que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formado cidadãos para este presente nem para o futuro próximo (Ferreiro, 2004, p. 54).

O processo de letramento está diretamente relacionado ao enfrentamento das desigualdades sociais. Os “mínimos de alfabetização” reafirmam posições de poder e exploração das camadas mais baixas, que não acessaram nem se apropriaram de sua língua e das melhores condições sociais a que poderiam ter acesso. Uma formação mínima, acrítica, analfabeta e iletrada funciona como um mecanismo de controle, perpetuando a permanência de

massas de sujeitos em posições econômicas e sociais precárias.

Um cidadão letrado e crítico sente-se competente para interferir na estrutura que o oprime, pois é capaz de identificar e questionar discursos e práticas sociais que atentam contra sua dignidade. Ele se posiciona como autor, criador de práticas discursivas e de novas representações da realidade.

Esta perspectiva destaca a importância de contextos ricos em letramento para a efetiva alfabetização dos alunos. Ao promover um ambiente que valorize práticas sociais de leitura e escrita, é possível formar cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade, questionar injustiças e transformar suas realidades. Portanto, a integração de letramento crítico nas políticas educacionais é necessário para combater as desigualdades sociais e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

A prática de alfabetizar letrando, conforme defendido por Soares (2012), significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever convivendo com práticas reais de leitura e escrita, ou seja,

significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, revistas, jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, como também criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos (Soares, 2012, p. 15).

Soares entende que a alfabetização e o letramento são, então, processos que precisam ser trabalhados de forma integrada para promover uma educação de qualidade. A abordagem de alfabetizar, proposta por Magda Soares, destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam a formação integral dos indivíduos, preparando-os para participar ativamente na sociedade. Ao considerar essas perspectivas, é evidente que a prática pedagógica precisa ir além da mera transmissão de habilidades técnicas de leitura e escrita. Ela deve também promover a capacidade dos alunos de aplicar essas habilidades de forma significativa e crítica, alinhando-se às exigências e complexidades do mundo contemporâneo. A integração entre alfabetização e letramento é, portanto instrumento para a formação de cidadãos plenos e participativos.

As relações entre alfabetização e letramento referem-se à interação e complementaridade desses processos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (Santos et al., 2016). A alfabetização é o ponto de partida, já que está focada na aquisição das habilidades básicas de decodificação de textos. O letramento, por sua vez, amplia essa base, enfatizando o uso dessas habilidades em contextos sociais e culturais. Compreender essas relações é indispensável para desenvolver práticas pedagógicas que não só ensinem a ler e escrever, mas também preparem os alunos para utilizar essas habilidades de maneira crítica e

funcional.

Essa parceria entre alfabetização e letramento é relevante porque assegura uma formação mais completa e significativa para os alunos. Quando esses processos são divididos, corre-se o risco de criar uma educação fragmentada, tendo em vista que os alunos podem até aprender a decodificar palavras, mas não conseguem aplicar essas habilidades de forma crítica e significativa. Essa divisão pode resultar em uma educação superficial, que não prepara os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e limita sua capacidade de participação ativa na sociedade.

O livro de Soares (2012), ao enfatizar a importância da abordagem integrada, traz à tona a relevância de práticas pedagógicas que considerem o contexto sociocultural dos alunos e promovam o desenvolvimento de competências para a vida. Soares destaca que a integração de alfabetização e letramento não apenas melhora o desempenho escolar dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de transformar suas realidades. Essa visão holística da educação se faz para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham as oportunidades necessárias para se desenvolver plenamente.

2.2 DIFERENTES ABORDAGENS DE LETRAMENTO

Ao longo das últimas décadas, o conceito de letramento tem se expandido e diversificado, ao passo que ele reflete as transformações sociais, culturais e tecnológicas da sociedade. Inicialmente restrito, apenas, à habilidade de leitura e de escrita, o letramento, na era *high tech*, engloba uma ampla gama de competências que são essenciais para a participação ativa e crítica na vida contemporânea. Esse desenvolvimento contínuo do conceito de letramento reconhece que as práticas de leitura e escrita são multifacetadas e contextualmente específicas, influenciadas por diversos fatores sociais e culturais. Conforme o poema da estudante norte-americana Kate M. Chong:

“O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som
enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um
martelo quebrando os blocos de gramática

Letramento é diversão,

É leitura à luz de vela

Ou lá fora, à luz do sol

São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV, e mesmo

Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo

É uma receita de biscoito, e

Uma lista de compras, recados colados na geladeira,

Um bilhete de amor, Telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.
 É viajar para países desconhecidos,
 Sem deixar sua cama.
 É rir e chorar
 Com personagens, heróis e grandes amigos.
 É um atlas do mundo,
 Sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções e guias, e
 orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido.
 Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de
 quem você é, e de tudo que você pode ser” (apud Soares, 2004, p. 42-43).

O poema de Kate M. Chong oferece uma visão abrangente e poética do conceito de letramento, destacando que ele vai muito além da simples decodificação de palavras. Ao invés disso, Chong define letramento como um fenômeno rico e multifacetado, que permeia todos os aspectos da vida cotidiana. Através da leitura e escrita, indivíduos interagem com o mundo, constroem suas identidades e desenvolvem sua capacidade de compreender e transformar a realidade ao seu redor.

Chong enfatiza que o letramento não se limita a atividades acadêmicas ou formais, mas inclui experiências tão diversas quanto ler uma receita de biscoito, escrever bilhetes de amor, e interpretar sinais de trânsito. Esse leque de atividades mostra que o letramento é importante para a navegação e compreensão do mundo moderno. É através do letramento que os indivíduos podem acessar informações, se comunicar eficazmente, e participar ativamente na sociedade.

Além disso, o poema ressalta que o letramento tem uma dimensão emocional e imaginativa, ao permitir que as pessoas viajem para lugares distantes sem sair de suas camas, e que riam e chorem com personagens fictícios. Essa capacidade de se conectar emocionalmente através da leitura e escrita é importante para o desenvolvimento empático e social dos indivíduos.

Portanto, a ampliação do conceito de letramento reflete a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam não apenas a competência técnica na leitura e escrita, mas também a capacidade crítica e criativa de usar essas habilidades em contextos variados. Como já fora refletido primeiramente por Soares (2004), o letramento envolve a interação com diferentes portadores de texto e a compreensão das diversas funções sociais da leitura e escrita. Esta abordagem integral é necessária para formar cidadãos plenos e participativos, capazes de enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

Ao analisar o poema de Chong, percebe-se que o letramento é uma prática social complexa e multifacetada, que vai além da sala de aula e permeia todos os aspectos da vida. Essa visão ampliada do letramento é importante para a educação contemporânea, pois reconhecer que ensinar a ler e escrever implica ensinar a viver e participar ativamente na sociedade.

2.2.1 Letramento Inicial

O letramento inicial é uma fase indispensável no desenvolvimento educacional de uma criança, o qual marca as primeiras etapas de aquisição de habilidades de leitura e escrita. Esta fase envolve a familiarização com letras, palavras e frases simples, bem como estabelece as bases para a alfabetização e o letramento mais avançado (Franco, 2004). Segundo Kleiman (2014), o letramento inicial é importante para a inserção das crianças na cultura letrada, pois possibilita a compreensão e uso da linguagem escrita em contextos sociais significativos. Assim, o letramento inicial não se limita apenas à decodificação de símbolos, mas inclui a construção de sentido e a interação com textos de forma significativa.

Precisa-se reconhecer que os alunos, antes mesmo de sua entrada ao ensino fundamental, já aprenderam muito e a reintrodução do caráter lúdico nas atividades contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. É nos três primeiros anos de Ensino Fundamental que se precisa proporcionar alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais artes, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. Dá-se continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Paula, 2017, p. 32).

A importância do letramento inicial é amplamente reconhecida na literatura educacional. De acordo com Marin (2017), as práticas de letramento na educação infantil precisam ser integradas e contextuais, respeitando o conhecimento prévio e as experiências das crianças. É necessário que os professores utilizem métodos que promovam a interação e a participação ativa das crianças, facilitando a transição do conhecimento oral para o escrito. Alguns métodos eficazes incluem a leitura compartilhada, por meio das quais o professor lê histórias em voz alta e envolve as crianças em discussões sobre o texto; Há, também, atividades de escrita colaborativa, que permitem que as crianças contribuam na criação de textos coletivos; e a utilização de tecnologias educacionais interativas, como aplicativos de leitura e de escrita, que incentivam o engajamento e a prática autônoma. Essa abordagem pedagógica precisa incluir atividades lúdicas que envolvam leitura de histórias, jogos de palavras e exercícios de escrita criativa, que estimulem o interesse e a curiosidade pelo mundo letrado.

O papel da família também é destacado como um componente essencial no processo de letramento inicial. Kleiman (2014) enfatiza que as práticas de letramento familiar, como a leitura de livros infantis e a interação verbal frequente, contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

A influência do ambiente familiar na formação das primeiras competências letradas é inegável, sendo que um ambiente rico em estímulos verbais e escritos pode acelerar o processo de letramento e proporcionar uma base sólida para a aprendizagem formal na escola. Entretanto, no contexto brasileiro, especialmente na educação pública, as práticas de leitura ocorrem quase exclusivamente na escola. Muitos lares brasileiros carecem de acesso a livros e materiais de leitura, e a escolaridade limitada de alguns pais dificulta o envolvimento em práticas de letramento familiar. Isso reforça a necessidade de as escolas desempenharem um papel central na promoção do letramento, utilizando métodos pedagógicos que compensem essas lacunas e garantam que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita.

No contexto escolar, a alfabetização e o letramento inicial precisam ser abordados de maneira inclusiva e adaptativa, levando em consideração as diversidades culturais e linguísticas dos alunos. Segundo Inforsato e Coelho (2017), a escola precisa oferecer um currículo que contemple diferentes métodos de ensino, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos. A implementação de práticas pedagógicas diversificadas, como o uso de materiais didáticos multimodais e a integração de tecnologias digitais, pode enriquecer o processo de letramento inicial, tornando-o mais acessível e eficaz.

A avaliação contínua e formativa é outro aspecto importante no letramento inicial. Marin (2017) aponta que a avaliação precisa ser usada como uma ferramenta para identificar as dificuldades e necessidades dos alunos, permitindo aos professores ajustar suas estratégias de ensino conforme necessário. A avaliação precisa ser processual e abrangente, ao passo que não deve ser focada apenas nas habilidades de leitura e escrita mas, sobretudo, na compreensão e na capacidade de interpretar e usar a linguagem de forma funcional e crítica.

Os desafios no processo de letramento inicial são inúmeros, incluindo questões relacionadas à formação de professores, infraestrutura escolar e desigualdades sociais. Santos (2021) destaca a necessidade de políticas públicas que garantam a formação continuada de professores, proporcionando-lhes as competências necessárias para lidar com as diversas realidades educacionais. Além disso, é necessário que as escolas disponham de recursos adequados e ambientes favoráveis ao aprendizado, para que todas as crianças tenham oportunidades equitativas de desenvolver suas habilidades de letramento.

Em suma, o letramento inicial é um componente da educação infantil, com implicações duradouras para o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. As práticas pedagógicas precisam ser contextualizadas, inclusivas e ajustadas às necessidades dos alunos, garantindo um ambiente rico em estímulos que favoreça a aquisição de habilidades de leitura e escrita.

A integração da família, a diversificação das metodologias de ensino e a avaliação contínua são elementos-chave para o sucesso do letramento inicial, pois contribuem substancialmente na formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade letrada. Porém, a realidade brasileira, especialmente no contexto da educação pública, apresenta desafios significativos para a implementação desses elementos. Muitas famílias enfrentam barreiras socioeconômicas que limitam sua capacidade de participar ativamente do processo educativo, e as escolas públicas frequentemente carecem de recursos suficientes para diversificar metodologias e realizar avaliações contínuas de maneira eficaz. Esses desafios destacam a necessidade de políticas educacionais que apoiem tanto as escolas quanto as famílias, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizado rico e estimulante, independentemente de seu contexto socioeconômico.

2.2.2 Letramento Familiar

O letramento familiar é um componente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, influenciado diretamente pelos hábitos e valores familiares. Segundo Silva e Delfino (2021), as práticas de letramento familiar são essenciais para a alfabetização e para o desenvolvimento da linguagem escrita, sendo promovidas por meio de atividades como leitura de histórias, conversas e brincadeiras educativas. Tais práticas estabelecem uma base sólida para o sucesso escolar e proporcionam um ambiente rico em estímulos, para a formação das primeiras competências letradas.

As práticas de letramento familiar, conforme descrito por Silva e Delfino (2021), envolvem a interação diária entre pais e filhos, por meio da oferta de oportunidades para que as crianças se familiarizem com o sistema de escrita e a linguagem. Programas como o “Conta Pra Mim⁴”, desenvolvido pelo governo federal brasileiro, sistematizam essas práticas e incentivam os pais a participarem ativamente no processo de alfabetização de seus filhos. No entanto, a pesquisa de Silva (2021) critica a abordagem formal e estruturada do programa, que pode desconsiderar a riqueza das práticas informais e espontâneas de letramento que ocorrem naturalmente nas famílias. Uma alternativa para aproximar escola e família é por meio dos projetos de letramento, que foi definido por Kleiman (2000) como:

⁴ O “Conta Pra Mim” é uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil que incentiva a leitura em família, oferecendo materiais e orientações para pais e responsáveis promoverem o hábito da leitura em casa. O programa busca engajar as famílias no processo de alfabetização, fornecendo recursos como livros, guias de leitura e atividades educativas para apoiar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças desde cedo.

O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 228).

Ao analisar essa perspectiva, é possível observar que os projetos de letramento têm o potencial de transformar a relação entre a escola e a família, criando um vínculo mais estreito e colaborativo. Ao envolver os pais e responsáveis nos projetos de letramento, a escola pode promover um ambiente educativo mais inclusivo e participativo. Por exemplo, um projeto de letramento pode incluir a criação de um jornal escolar onde os alunos escrevem artigos sobre temas de interesse comunitário, entrevistam familiares e membros da comunidade e compartilham suas descobertas. Isso não apenas melhora as habilidades de leitura e escrita, mas também fortalece a conexão entre a escola e a comunidade.

Outro exemplo pode ser um projeto de letramento focado na história local, onde os alunos coletam relatos orais de familiares e idosos da comunidade, escrevem essas histórias e as compartilham em apresentações escolares. Esse tipo de projeto não só desenvolve habilidades literárias, mas também valoriza a cultura e a memória coletiva, promovendo um senso de identidade e pertencimento.

Além disso, projetos que envolvem a criação de livros de receitas familiares podem engajar os alunos na escrita e na leitura, enquanto celebram a diversidade cultural e culinária das famílias. As crianças podem entrevistar seus familiares sobre receitas tradicionais, escrever as receitas e ilustrá-las, e depois compartilhar o livro com a escola e a comunidade.

Os projetos de letramento fornecem uma abordagem prática e significativa para o ensino da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que fortalecem a colaboração entre a escola e a família. Ao focar em objetivos relevantes e contextuais, esses projetos não só melhoram as habilidades literárias dos alunos, mas também promovem um aprendizado mais profundo e conectado à realidade dos estudantes.

Moura (2017) destaca que o envolvimento dos pais nas atividades de letramento é importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A leitura em voz alta, por exemplo, não só melhora a compreensão textual, mas também fortalece os laços afetivos entre pais e filhos. Além disso, práticas como as de leitura de histórias antes de dormir e da participação em atividades lúdicas que envolvem escrita contribuem significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, um vez que elas corroboram com o desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes demandas escolares.

No entanto, é importante reconhecer as desigualdades sociais e econômicas que podem

afetar a capacidade das famílias de participarem de práticas de letramento. Mendonça (2017) ressalta que famílias de baixa renda frequentemente enfrentam desafios que dificultam o envolvimento em atividades de letramento, como longas jornadas de trabalho e baixa escolaridade dos pais. Bourdieu (1986) argumenta que a capacidade das famílias de investir na educação dos filhos está diretamente relacionada ao seu capital econômico, social e cultural. Famílias de baixa renda, muitas vezes, priorizam as necessidades imediatas de sobrevivência sobre o investimento a longo prazo na educação, o que limita suas oportunidades de fornecer um ambiente de letramento rico.

Bourdieu discute a noção de “capital cultural,” segundo a qual as práticas e atitudes das famílias em relação à educação são moldadas por sua posição na estrutura social. Isso significa que, para muitas famílias de baixa renda, a luta diária por recursos básicos deixa pouco tempo e energia para atividades educacionais. A falta de acesso a livros, tecnologias educacionais e outros recursos também limita as oportunidades de letramento dessas crianças (Bourdieu, 2007).

Essas barreiras podem ser mitigadas por políticas públicas que ofereçam suporte e recursos às famílias, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ambiente de letramento enriquecedor. Programas de apoio, como bibliotecas comunitárias, acesso gratuito a materiais didáticos e tecnologias educacionais, bem como programas de orientação para os pais, podem ajudar a nivelar o campo de jogo. Além disso, intervenções educacionais focadas nas escolas públicas podem compensar as lacunas criadas pelas desigualdades socioeconômicas, proporcionando um ambiente onde todas as crianças possam desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita.

Além disso, a valorização das práticas de letramento familiar precisa levar em conta a diversidade cultural e linguística das famílias brasileiras. De acordo com Silva e Delfino (2021), os programas de letramento precisam reconhecer e respeitar as práticas culturais e os conhecimentos tradicionais das diferentes comunidades. A inclusão de elementos culturais nas atividades de letramento pode tornar o aprendizado mais significativo e relevante para as crianças, promovendo um engajamento mais profundo e duradouro com a leitura e a escrita.

O letramento familiar desempenha um papel vital no desenvolvimento inicial das habilidades de leitura e escrita das crianças. A interação contínua e significativa entre pais e filhos, através de atividades de letramento, contribui para o sucesso escolar e para a formação de indivíduos críticos e reflexivos. Para maximizar os benefícios do letramento familiar, é necessário que as políticas públicas sejam inclusivas e ofereçam suporte adequado às famílias, respeitando e valorizando a diversidade cultural e social presente na sociedade brasileira (Silva

e Delfino, 2021; Moura, 2017; Mendonça, 2017). Nesse sentido, o letramento familiar depende de políticas públicas que vão além do contexto escolar, incluindo políticas culturais, sociais e econômicas que garantam os direitos das famílias como cidadãos. Tais políticas precisam proporcionar um ambiente propício para que as práticas de letramento possam se desenvolver plenamente em todas as camadas sociais, assegurando que todas as crianças tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.

2.2.3 Letramento Escolar

O letramento escolar é uma etapa importante no desenvolvimento das crianças, pois envolve a capacidade de ler e escrever dentro do contexto educacional, além da introdução a conceitos básicos em disciplinas como matemática, ciências e estudos sociais. Conforme destacado por Rojo (1995), as práticas letradas escolares são vistas como um tipo de prática social que desenvolve capacidades específicas, moldadas pelo contexto escolar. A escola, sendo a principal agência de letramento, tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos e habilidades essenciais para a vida acadêmica e social dos alunos.

De acordo com Souza et al. (2021), o letramento escolar ultrapassa os muros da escola, integrando práticas de leitura e escrita que são fundamentais para o desenvolvimento do estudante como cidadão. As práticas letradas escolares precisam ser projetadas para proporcionar aprendizagens heterogêneas e significativas, preparando os alunos para enfrentar diversos contextos sociais e profissionais. Dessa forma, a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento, mas um espaço onde os estudantes constroem e aperfeiçoam habilidades para a vida. Zavala afirma que:

[...] o letramento escolar é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. Como consequência, as crianças de contextos minoritários, que aprendem a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando precisam adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar (Zavala, 2010, p. 73).

O conceito de letramento escolar também está relacionado à capacidade de desenvolver competências e habilidades para diferentes usos da leitura e escrita nas mais variadas situações de fala. Kleiman (2005) afirma que o letramento não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas abrange todas as práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Pierre Bourdieu discute essa questão quando se refere ao capital cultural da escola, que se difere do capital cultural do estudante. Essa tese reforça a necessidade de a escola reconhecer e valorizar os

conhecimentos prévios e as práticas culturais dos alunos para que o letramento seja um processo inclusivo e equitativo (Bourdieu, 2007). Assim, o letramento escolar precisa incluir atividades que vão além da sala de aula, incentivando os alunos a aplicar suas habilidades letradas em contextos cotidianos e práticos.

A introdução de conceitos básicos de diversas disciplinas durante o letramento escolar é necessário para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Ribeiro (2021), a alfabetização e o letramento no contexto escolar são processos indissociáveis que precisam ser trabalhados de forma integrada. Através de práticas pedagógicas que combinam leitura, escrita e outras formas de expressão, os alunos são incentivados a desenvolver um entendimento profundo e crítico dos conteúdos abordados.

Os conceitos básicos de diversas disciplinas, como matemática, ciências naturais e ciências sociais, desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças. A matemática, por exemplo, não apenas ensina as crianças a contar e resolver problemas aritméticos, mas também desenvolve habilidades de pensamento lógico e crítico. Ao integrar a matemática nas atividades de letramento, os professores podem criar situações onde a leitura e a escrita são utilizadas para resolver problemas matemáticos, promover o raciocínio abstrato e estimular a curiosidade científica.

De maneira semelhante, a introdução de conceitos de ciências naturais no letramento escolar permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma crítica e investigativa. Através da leitura de textos científicos e da escrita de relatórios sobre experimentos simples, os alunos desenvolvem habilidades de observação, análise e síntese. Essas atividades ajudam a construir uma base sólida de conhecimento científico e a fomentar uma atitude de investigação e questionamento que é necessária para o aprendizado ao longo da vida.

Além das ciências exatas e naturais, a inclusão de conceitos das ciências sociais no letramento escolar é igualmente importante. Estudar a história, a geografia e a cultura através de textos narrativos e informativos permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo e de seu lugar nele. Isso não só enriquece seu vocabulário e suas habilidades de leitura, mas também promove a empatia, a consciência social e o pensamento crítico. Ao escrever ensaios ou relatos sobre eventos históricos, por exemplo, as crianças aprendem a articular suas ideias, a argumentar de maneira coerente e a apreciar a diversidade de perspectivas e experiências humanas.

Dessa forma, a integração de conceitos básicos de diversas disciplinas no letramento escolar não só amplia o horizonte cognitivo das crianças, mas, principalmente, prepara-as para uma vida acadêmica e social mais rica e significativa. Ao combinar o ensino da leitura e da

escrita com o aprendizado de outras áreas do conhecimento, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico, interativo e relevante para os alunos.

Rojo (1995) destaca que o letramento escolar precisa ser compreendido como um processo discursivo, em que a construção do saber escolar ocorre tanto através de textos escritos quanto de interações orais. Isso implica que as práticas de letramento na escola não se limitam à leitura e escrita de textos, mas também incluem a maneira como esses textos são utilizados e discutidos em sala de aula. A eficácia do letramento escolar está diretamente ligada à forma como as práticas discursivas são implementadas no ambiente educacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância do letramento escolar desde os primeiros anos de ensino. O documento destaca que, desde a inserção na escola, os alunos precisam ser expostos a um arranjo curricular que promova a comunicação, o pensamento crítico e a imaginação. A BNCC enfatiza que as práticas de letramento precisam considerar os conhecimentos prévios dos alunos e expandi-los, contribuindo para a formação de sujeitos ativos e críticos na sociedade.

Nesse sentido, o letramento escolar é um processo complexo e multifacetado que vai além da simples alfabetização. Envolve a integração de diversas práticas sociais de leitura e escrita, a introdução de conceitos básicos em várias disciplinas e a promoção de habilidades críticas e reflexivas. As práticas letradas escolares precisam ser projetadas para proporcionar aprendizagens significativas e preparar os alunos para os desafios sociais e profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos bem-informados e capazes de participar ativamente na sociedade.

2.2.4 Letramento Literário

O letramento literário é necessário para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, ao envolver a capacidade de interpretar e apreciar textos literários simples, como contos, fábulas e poesia infantil. Segundo Silva e Dias (2023), o ensino da literatura em sala de aula enfrenta desafios contemporâneos que exigem uma abordagem metodológica inovadora para promover um letramento literário eficaz. Essa abordagem precisa considerar a valorização estética dos textos literários e reconhecer o texto como um objeto artístico, o que contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos. Por isso, ao inserirmos a literatura na sala de aula para fins de ensino:

[...] precisamos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola precisa ou

não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23).

A introdução de textos literários na educação infantil incentiva a imaginação e a criatividade das crianças, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral. Ao promover o letramento literário, buscamos não apenas a competência técnica na leitura, mas também a formação de leitores literários que se envolvem profundamente com os textos. A literatura, conforme Candido (1995), exerce uma função humanizadora, ampliando a capacidade de empatia e compreensão do outro, elementos cruciais para a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Nesse sentido, Candido (1995) destaca que o “direito à literatura” deve ser visto como um direito básico do ser humano, tão importante quanto o direito à educação e à saúde, pois a literatura possibilita uma experiência estética e emocional única, essencial para a humanização. Assim, ao incluir textos literários no currículo escolar, estamos não somente cumprindo uma função pedagógica como, também, assegurando um direito fundamental que contribui para a construção da subjetividade e da autonomia dos estudantes. A literatura oferece um espaço de liberdade onde o imaginário pode florescer, permitindo que as crianças tenham contato com diferentes realidades e perspectivas, ampliando seu repertório cultural e emocional.

Chartier (2011) argumenta que a leitura literária não precisa ser vista apenas como um complemento ao ensino da gramática, mas como uma prática que enriquece a experiência educativa e promove a humanização dos alunos. Ao trabalhar com textos literários, os educadores precisam buscar metodologias que aproximem os alunos dos textos, tornando a literatura acessível e relevante para o cotidiano dos estudantes. Petit (2009, p. 49), a esse respeito, discorre que:

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tanto os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros.

As práticas de letramento literário precisam incluir atividades que permitam às crianças explorar os textos de forma lúdica e interativa. De acordo com Candido (2006), a literatura tem o poder de transformar a percepção do mundo dos alunos, oferecendo-lhes novas perspectivas e enriquecendo seu repertório cultural. Nesse sentido, garantir o “direito à literatura” é garantir o direito ao imaginário e à ampliação das capacidades humanas. Candido (1995) ressalta que, ao

negar o acesso à literatura, estamos negando aos indivíduos a possibilidade de experienciar o mundo através de outras vozes, histórias e sentimentos, limitando a capacidade de compreender a complexidade humana. Portanto, a escola deve se comprometer com a democratização do acesso à literatura, assegurando que todos os alunos tenham o direito de vivenciar essas experiências transformadoras.

Para que isso aconteça, é necessário que os educadores sejam capacitados a utilizar metodologias que valorizem a subjetividade do leitor e que promovam a interação entre o texto literário e o contexto social dos alunos. A literatura precisa ser ensinada como uma arte, e não apenas como um instrumento para o ensino de regras gramaticais.

Os desafios do letramento literário também envolvem a necessidade de criar um ambiente favorável à leitura e à escrita literária. Rouxel (2013) destaca que o sucesso do ensino da literatura depende de um clima de confiança e respeito mútuo entre professores e alunos. Esse ambiente propício permite que os alunos se sintam à vontade para expressar suas interpretações e sentimentos em relação aos textos literários, o que é importante para a formação de leitores autônomos e críticos.

Além disso, o letramento literário precisa ser pensado como uma prática inclusiva, que leva em consideração a diversidade cultural e social dos alunos. Silva e Dias (2023) argumentam que é preciso que o ensino da literatura reconheça e valorize as diferentes experiências e vivências dos estudantes, utilizando textos que reflitam essa diversidade. Ao fazer isso, os educadores não apenas promovem a inclusão, mas também enriquecem o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo para todos os alunos.

Assim, o letramento literário na educação infantil é uma prática importante para o desenvolvimento integral das crianças. Ele incentiva a imaginação, a criatividade e a capacidade crítica dos alunos, além de promover a humanização e a inclusão. Para que o letramento literário seja efetivo, é necessário que os educadores utilizem metodologias inovadoras e inclusivas, que valorizem a subjetividade dos leitores e que promovam a interação entre o texto literário e o contexto social dos alunos. Essas metodologias precisam capacitar os alunos a serem leitores literários proficientes, capazes de apreciar, interpretar e criticar obras literárias de maneira reflexiva. O desenvolvimento de leitores literários implica formar indivíduos que não apenas decodifiquem textos, mas que também mergulhem nas camadas mais profundas de significado, cultivando um amor pela leitura que perdurará por toda a vida.

2.2.5 Letramento Matemático

O letramento matemático é necessário para o desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para a compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos no cotidiano. Segundo Silva, Melo e Morais (2023), o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) tem se mostrado eficaz na promoção do letramento matemático entre os professores dos anos iniciais, possibilitando reflexões sobre o percurso formativo entre as unidades temáticas do componente curricular de Matemática. A integração das TDIC nas práticas pedagógicas facilita a contextualização e problematização dos conceitos matemáticos, tornando o aprendizado mais significativo para os alunos.

A matemática, ao ser ensinada de forma lúdica e prática, desperta o interesse das crianças e facilita a compreensão dos conceitos básicos como números, formas, padrões e contagem. De acordo com Holanda (2024), a introdução de atividades que envolvem jogos matemáticos, resolução de problemas e exercícios interativos contribui para a construção de um ambiente de aprendizado dinâmico e envolvente. Essas atividades não apenas reforçam o conhecimento matemático, mas também desenvolvem habilidades cognitivas importantes como raciocínio lógico e pensamento crítico.

A Alfabetização Matemática é o trabalho que leva à compreensão dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para o domínio da matemática. A relevância desses conteúdos precisa surgir de um estudo realizado na cultura onde a escola está. É preciso considerar o saber da pessoa que vem para a escola como parte da raiz do pensamento matemático da comunidade onde essa pessoa vive, bem como é necessário levar em conta a matemática, entendida como um corpo de conhecimento científico, construído pela humanidade e relevante para essa cultura. (Danyluk, 1991, p. 111-112)

A importância do letramento matemático também se reflete na capacidade dos alunos de aplicar os conceitos aprendidos em situações do dia a dia. Cavalcanti e Martins (2003) afirmam que a matemática escolar precisa ir além da simples memorização de fórmulas e cálculos, focando na aplicação prática do conhecimento matemático em contextos reais. A matemática, quando ensinada de forma contextualizada, ajuda os alunos a compreenderem a relevância do conhecimento matemático para a resolução de problemas cotidianos, como fazer compras, planejar um orçamento ou entender gráficos e estatísticas.

A educação financeira, como parte do letramento matemático, é necessário para preparar as crianças para a vida adulta. Segundo Abud (2012), a educação financeira nas escolas ensina os alunos a lidar com questões relacionadas a finanças, tais como a poupança, o investimento e o controle de despesas. Essa abordagem não apenas promove a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também desenvolve habilidades de gestão financeira que são fundamentais para a tomada de decisões conscientes e responsáveis no futuro.

O letramento matemático também envolve o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à matemática. Estudos de Rodrigues (2010) indicam que muitos alunos desenvolvem uma aversão à matemática devido a experiências negativas ou métodos de ensino inadequados. Portanto, é indispensável que os educadores utilizem estratégias pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos e promovam um ambiente de aprendizado acolhedor e motivador. A construção de uma relação positiva com a matemática desde os anos iniciais pode influenciar significativamente o desempenho e o interesse dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca a importância do desenvolvimento das competências matemáticas desde a educação infantil, propondo diretrizes que assegurem uma abordagem integrada e contextualizada do ensino da matemática. A BNCC enfatiza que as práticas pedagógicas precisam ser planejadas para promover a compreensão dos conceitos matemáticos de forma significativa e relevante, preparando os alunos para os desafios futuros. A formação continuada dos professores, conforme mencionado por Silva et al. (2023), é importante para a implementação eficaz dessas diretrizes, garantindo que os educadores estejam preparados para integrar as TDIC e outras metodologias inovadoras em suas práticas pedagógicas.

A perspectiva do letramento matemático envolve superar a simples decodificação dos números e a resolução das operações básicas. De acordo com Ciríaco e Souza (2011), a base do letramento matemático são as práticas sociais e matemáticas que contribuem na construção de conhecimentos específicos da disciplina em situações reais de uso, que podem extrapolar o ambiente escolar. Essa abordagem pedagógica permite que os alunos desenvolvam a capacidade de resolver problemas do cotidiano, tomando decisões informadas e refletindo criticamente sobre suas ações.

Braga (2022), em sua pesquisa sobre matemática e vulnerabilidade social, destaca a importância de práticas sociais em matemática que considerem o contexto dos alunos, especialmente em áreas de vulnerabilidade. Ela argumenta que os professores precisam ser capacitados para reconhecer e utilizar as experiências dos alunos como ponto de partida para o ensino da matemática, integrando-a com a realidade vivida pelos estudantes. A pesquisa também ressalta a necessidade de formação continuada para os professores, permitindo-lhes desenvolver metodologias inovadoras que sejam sensíveis às desigualdades sociais e que promovam a inclusão educacional.

Ao integrar essas práticas sociais ao ensino da matemática, os alunos podem relacionar os conceitos matemáticos com suas experiências diárias, tornando a aprendizagem mais

relevante e significativa. Por exemplo, atividades que envolvem a gestão de um orçamento familiar ou a análise de dados de consumo de água e energia podem ajudar os alunos a aplicar conceitos matemáticos de forma prática e contextualizada, promovendo uma compreensão mais profunda e funcional da matemática.

Segundo Braga (2022), tais práticas sociais no ensino da matemática são essenciais para combater as desigualdades educacionais, pois permitem que os alunos de contextos desfavorecidos vejam a relevância da matemática em suas vidas cotidianas. A autora observa que, muitas vezes, a matemática é vista como uma disciplina abstrata e desconectada da realidade dos alunos, o que pode desmotivá-los e dificultar a aprendizagem. Ao trazer problemas reais e contextualizados para a sala de aula, os professores podem tornar o aprendizado mais envolvente e acessível.

Por fim, o letramento matemático é um componente da educação infantil, já que contribui para o desenvolvimento integral das crianças. As práticas pedagógicas precisam ser diversificadas e interativas, promovendo o desenvolvimento das habilidades matemáticas de forma lúdica e prática. A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a contextualização do ensino e a educação financeira são elementos-chave para o sucesso do letramento matemático, preparando os alunos para aplicar o conhecimento matemático em suas vidas diárias e futuras.

2.2.6 Letramento Escolarizado

Segundo Dering (2021), o letramento escolarizado é um modelo pedagógico que, embora preserve e transmita conhecimentos científicos, frequentemente negligencia a diversidade de saberes e perspectivas, reforçando um sistema de ensino baseado em um paradigma eurocêntrico.

Dering (2021) aponta que, embora a diversidade de práticas de letramento seja reconhecida, o letramento escolarizado tende a validar apenas determinados conhecimentos, perpetuando hierarquias de poder centradas no controle do saber. Essa abordagem frequentemente exclui outras formas de conhecimento e culturas, impondo uma visão única e dominante. Ao privilegiar padrões específicos de escrita e valorizar o conhecimento científico como superior, essa prática marginaliza saberes que não se enquadram nesses critérios, reforçando uma hierarquia de saberes e reproduzindo desigualdades sociais e culturais.

Para o autor, as estruturas escolares, muitas vezes, silenciam as vozes dos estudantes que não se encaixam no padrão hegemônico. Essa exclusão não é apenas uma questão técnica, mas

também política e cultural. Isso destaca a necessidade de revisitar os processos de letramento, buscando estratégias que valorizem diferentes formas de conhecimento e que rompam com as estruturas de poder e colonialidade existentes na sociedade. Para tanto, é essencial promover uma educação inclusiva, crítica e comprometida com a diversidade de saberes e experiências.

Essa crítica do pesquisador se estende à forma como o letramento escolarizado reforça a colonialidade, tratando a leitura e a escrita como práticas universais, sem considerar a diversidade cultural e os diferentes contextos sociais. Dering (2021) reforça que apesar de sua contribuição para a alfabetização, essa visão tradicional de letramento muitas vezes alimenta o fracasso escolar e amplia desigualdades, privilegiando o domínio do código linguístico como ferramenta de sucesso acadêmico, algo evidente em exames como o Enem e outros vestibulares.

Para ele, reduzir o letramento a uma perspectiva única e limitada perpetua uma abordagem dogmática que trata o processo de “letrar” como uma solução salvacionista. Tal visão ignora a complexidade do letramento e sustenta estruturas de poder colonial presentes na educação. O modelo escolarizado, frequentemente fundamentado em critérios eurocêntricos, contribui para a perpetuação de desigualdades e a desvalorização de saberes não hegemônicos (Dering, 2021).

A discussão sobre letramento é frequentemente moldada por uma cultura dominante, de acordo com Dering (2021). Em outras palavras, o letramento geralmente segue um paradigma de progresso/colonialidade, que aponta o “melhor” caminho e, muitas vezes, o único para a obtenção do conhecimento, desvalorizando os saberes de outras culturas. Esse modelo de letramento foi estruturado com base na cultura do colonizador, desse modo, o letramento escolarizado tornou-se uma abordagem homogeneizante e excludente, pois hierarquizou e segregou os conhecimentos, definindo quais são válidos e quais não são. É preciso, portanto, uma educação que promova o diálogo entre diferentes saberes, rompendo com as estruturas de poder e colonialidade que permeiam o letramento escolarizado.

Dering (2021) ressalta que é fundamental reconhecer e valorizar as múltiplas formas de conhecimento e as diversas culturas presentes em nosso mundo, integrando-as no processo educacional. Isso requer uma reavaliação e reestruturação do modelo de letramento escolarizado para promover uma educação mais inclusiva, crítica e sensível às diferentes realidades e conhecimentos existentes na sociedade contemporânea. É crucial notar que, no contexto do letramento escolarizado, mesmo que novos conhecimentos sejam “promovidos” ou “aceitos”, eles só são considerados autênticos quando validados pelos responsáveis pela produção do conhecimento científico (Tfouni, 2010, p. 12 apud Dering, 2021, p. 73).

Desta forma, nota-se a diferenciação entre o letramento escolar e o letramento

escolarizado. Enquanto o letramento escolar se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente formal de ensino, para Dering (2021), o letramento escolarizado implica na adoção de práticas padronizadas que reproduzem normas dominantes e, muitas vezes, desconsideram as práticas culturais dos alunos, promovendo uma exclusão daqueles que não se enquadram no padrão hegemônico de letramento.

Para que a educação seja efetivamente inclusiva e crítica, é necessário romper com esses padrões de escolarização que limitam a diversidade das práticas de letramento. É urgente repensar essa lógica, incorporando as múltiplas formas de letramento presentes nas vivências dos estudantes.

Essa perspectiva enfatiza a necessidade de práticas de leitura e escrita que dialoguem com a diversidade cultural e as múltiplas formas de expressão, incluindo textos escritos, imagens, vídeos e outros recursos semióticos. Essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas, promovendo um letramento mais conectado às realidades dos estudantes e às demandas de uma sociedade plural e tecnológica.

A reflexão sobre o letramento escolarizado apresentada por Dering (2021) revela a complexidade e os desafios intrínsecos à implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e crítica. Ao destacar a predominância de normas hegemônicas e a exclusão de saberes e práticas culturais diversas, fica evidente a necessidade de reavaliar e transformar os processos educacionais.

A construção de uma educação mais inclusiva e equitativa requer um compromisso contínuo com a revisão crítica das práticas atuais e a implementação de políticas que reconheçam e valorizem a pluralidade de experiências e conhecimentos. Dessa forma, o letramento pode cumprir seu verdadeiro papel de habilitar os indivíduos a participar plenamente e de forma crítica na sociedade.

2.2.7 Múltiplos Letramentos

Além dos letramentos já destacados, existem outros tipos de letramento que são igualmente importantes para o desenvolvimento integral de um indivíduo. Esses letramentos abrangem diversas áreas do conhecimento e habilidades essenciais para a vida contemporânea. De acordo com Street (2003, p. 1), os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se

concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Essa perspectiva destaca a importância de entender o letramento não apenas como uma habilidade técnica, mas como um conjunto de práticas sociais complexas que estão interligadas com as relações de poder e contextos culturais. Isso permite uma visão mais ampla e crítica sobre como o letramento é utilizado e valorizado em diferentes sociedades e momentos históricos.

A escolha de destacar alguns letramentos anteriormente como familiar, escolar, linguístico, literário e matemático não visa privilegiar alguns em detrimento de outros, mas enfatizar as diferentes facetas e dimensões do letramento que são abordadas com mais frequência na literatura educacional. Esses tipos de letramento foram selecionados devido à sua relevância e impacto direto no desenvolvimento integral dos indivíduos.

Embora esses tipos de letramento tenham sido destacados, isso não significa que outros letramentos sejam menos importantes. Reconhece-se que existem múltiplos letramentos, cada um com suas especificidades e importância, e que todos contribuem para a formação de cidadãos completos e críticos. A partir dessa compreensão, podemos explorar outros tipos de letramento que desempenham papéis cruciais na formação de cidadãos competentes e participativos em diversas áreas.

Letramento Científico refere-se à habilidade de compreender conceitos científicos básicos e desenvolver curiosidade sobre o mundo natural. Segundo Sasseron e Carvalho (2011), o letramento científico é importante para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de tomar decisões informadas sobre questões científicas e tecnológicas que afetam a sociedade. Esse tipo de letramento promove a investigação, a experimentação e a compreensão dos fenômenos naturais, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios do mundo moderno.

Letramento Social é a capacidade de participar de forma eficaz na sociedade, entendendo e influenciando os contextos sociais e culturais. De acordo com Soares (2004), o letramento social envolve a compreensão das normas, valores e práticas sociais, bem como a habilidade de se comunicar e interagir com os outros de maneira ética e respeitosa. Esse tipo de letramento proporciona a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos os indivíduos possam exercer plenamente seus direitos e responsabilidades.

Letramento Cultural envolve a compreensão e apreciação das diversas manifestações culturais e artísticas. Segundo Chartier (1994), o letramento cultural permite que os indivíduos entendam e valorizem as diferentes formas de expressão cultural, contribuindo para a formação de uma identidade cultural plural e diversa. Através do letramento cultural, os indivíduos podem desenvolver uma visão crítica sobre as práticas culturais e artísticas, enriquecendo seu repertório e ampliando suas perspectivas sobre o mundo.

Letramento Ambiental relaciona-se à capacidade de compreender e agir sobre questões ambientais, promovendo a sustentabilidade e o respeito ao meio ambiente. Conforme afirma Reigota (1994), o letramento ambiental é importante para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de tomar decisões que minimizem os impactos ambientais e promovam o desenvolvimento sustentável. Esse tipo de letramento envolve o conhecimento dos processos ecológicos e das práticas sustentáveis, bem como a habilidade de aplicar esse conhecimento na vida cotidiana.

Letramento Digital refere-se à habilidade de usar tecnologias digitais de forma eficaz e segura. Segundo Warschauer (2006), o letramento digital é essencial na era da informação, onde a capacidade de acessar, avaliar e utilizar informações digitais para a participação plena na sociedade. Esse tipo de letramento abrange o uso de computadores, internet e outras tecnologias digitais, promovendo a inclusão digital e o acesso equitativo à informação.

Letramento Multimodal é a capacidade de interpretar e criar significados a partir de uma combinação de diferentes modos de comunicação. De acordo com Kress (2003), o letramento multimodal envolve a integração de textos escritos, imagens, sons e outros modos de comunicação, permitindo que os indivíduos compreendam e expressem ideias de maneira complexa e dinâmica. Esse tipo de letramento é necessário no mundo contemporâneo, onde a comunicação multimodal é onipresente.

Letramento Visual envolve a habilidade de interpretar e criar significados a partir de representações visuais. Segundo Kellner (1998), a era digital trouxe uma predominância das imagens na comunicação, tornando o letramento visual uma competência necessária para a leitura crítica dos diversos textos visuais que circulam na sociedade. Esse tipo de letramento permite que os indivíduos decodifiquem e interpretem imagens de forma crítica, compreendendo as mensagens implícitas e explícitas nelas contidas.

Letramento Tecnológico é a capacidade de usar ferramentas e tecnologias modernas de forma eficaz. Segundo Moran (2000), o letramento tecnológico é importante para a adaptação às constantes mudanças tecnológicas e para a inserção no mercado de trabalho contemporâneo.

Esse tipo de letramento envolve a compreensão e o uso de softwares, dispositivos e plataformas tecnológicas, promovendo a capacidade de inovar e solucionar problemas de forma criativa.

Letramento Financeiro relaciona-se à habilidade de entender e gerenciar finanças pessoais. De acordo com Lusardi e Mitchell (2014), o letramento financeiro é importante para a tomada de decisões econômicas informadas e para a promoção da estabilidade financeira. Esse tipo de letramento abrange conhecimentos sobre orçamento, poupança, investimento e planejamento financeiro, preparando os indivíduos para gerir suas finanças de forma responsável e sustentável.

Letramento Informacional envolve a habilidade de localizar, avaliar e utilizar informações de forma eficiente e eficaz. Fernandes e Fernandes (2023) destacam a importância do letramento informacional no combate às fake news, promovendo a capacidade dos indivíduos de discernir entre informações verídicas e falsas. Esse tipo de letramento proporciona a navegação segura e crítica no vasto universo de informações disponíveis na era digital.

Letramento de Mídia refere-se à capacidade de analisar, avaliar e criar mensagens em diferentes formas de mídia. De acordo com Buckingham (2003), o letramento de mídia é necessário para a compreensão crítica dos conteúdos midiáticos e para a participação ativa na sociedade da informação. Esse tipo de letramento envolve a análise das estratégias de comunicação utilizadas nos meios de comunicação de massa, promovendo a reflexão crítica sobre o consumo de mídia e a produção de conteúdo.

Letramento Estatístico é a habilidade de entender e interpretar dados estatísticos. Gal (2002) argumenta que o letramento estatístico é necessário para a tomada de decisões informadas em diversas áreas, como saúde, economia e política. Esse tipo de letramento envolve a capacidade de interpretar gráficos, tabelas e outras representações de dados, compreendendo as inferências e conclusões que podem ser extraídas dessas informações.

Letramento Jurídico envolve a compreensão e uso da linguagem e conceitos do sistema jurídico. De acordo com Witte e Faigman (2000), o letramento jurídico é necessário para a participação informada e ativa na vida cívica e para a defesa dos direitos e interesses dos cidadãos. Esse tipo de letramento abrange o conhecimento das leis, regulamentos e procedimentos jurídicos, promovendo a capacidade de interpretar e utilizar essas informações de forma eficaz.

Letramento Político refere-se à compreensão dos sistemas políticos, processos e à capacidade de participar de forma informada e eficaz na vida cívica. Dahlgren (2009) afirma que o letramento político é para a formação de cidadãos engajados e críticos, capazes de

influenciar e participar ativamente dos processos democráticos. Esse tipo de letramento envolve o conhecimento das instituições políticas, dos direitos e deveres dos cidadãos e das práticas de participação política.

Letramento Emocional é a capacidade de entender, expressar e gerenciar as próprias emoções, assim como as emoções dos outros. Goleman (1995) destaca a importância do letramento emocional para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a convivência harmoniosa e para o bem-estar pessoal. Esse tipo de letramento envolve o autoconhecimento, a empatia, a autorregulação emocional e a habilidade de construir relações interpessoais saudáveis.

Letramento de Saúde relaciona-se à capacidade de acessar, compreender e usar informações relacionadas à saúde para tomar decisões informadas sobre cuidados de saúde. Nutbeam (2000) afirma que o letramento em saúde é importante para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças, capacitando os indivíduos a gerenciar sua saúde de forma proativa. Esse tipo de letramento envolve a compreensão das informações sobre saúde, a navegação no sistema de saúde e a comunicação eficaz com profissionais de saúde.

Letramento Integrado, conforme Gomes (2021), é uma abordagem pedagógica que articula diferentes práticas de letramento de forma integrada e holística, buscando ampliar as possibilidades do ensino da Língua Portuguesa. Essa concepção enfatiza a importância de conectar múltiplas dimensões do letramento – textual, visual, digital e oral – com metodologias ativas e abordagens semióticas. Gomes (2021) ainda destaca que essa integração permite o desenvolvimento de competências mais abrangentes nos estudantes, favorecendo tanto a compreensão crítica quanto a produção de significados em contextos diversos.

Ao adotar uma perspectiva integrada, o Letramento Integrado responde às demandas de uma sociedade marcada pela diversidade cultural e pela multiplicidade de linguagens. Essa abordagem não apenas enriquece as práticas pedagógicas, mas também promove um ensino que dialoga diretamente com os contextos socioculturais dos alunos, tornando o processo educativo mais significativo e conectado às realidades do mundo contemporâneo.

Os diversos tipos de letramento existentes reforçam o quanto esse conceito é constitutivo da relação complexa do sujeito com o mundo, além de contribuir para o pleno exercício da cidadania. Entretanto, como Dering (2021) ressalta, os avanços teóricos e práticos sobre letramento ainda enfrentam desafios, principalmente no que diz respeito à superação de estruturas epistêmicas que mantêm o pensamento hegemônico. Ele observa que,

Equivale a dizer que, mesmo com os apontamentos para uma mudança epistêmica, os estudos sobre letramento continuam presos à mesma lógica de organização do

pensamento hegemônico, o que dificulta o avanço dos estudos acerca de um letramento social de fato. A sustentação de que letramento não é sinônimo de alfabetização está nos meios acadêmicos e nas políticas públicas, mas parece se fixar nessa discussão. (Dering, 2021, p. 204).

Esse comentário de Dering (2021) evidencia uma crítica importante sobre como, apesar de avanços no debate acadêmico, as práticas e políticas de letramento ainda enfrentam limitações estruturais. Para superar essas limitações, Dering propõe o uso da decolonialidade como uma maneira crítica de questionar a colonialidade presente nas práticas pedagógicas. Ele sugere que, ao reconhecer a reprodução inconsciente dessas estruturas coloniais, podemos entender como elas continuam a silenciar e apagar vozes subalternas. A decolonialidade, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de resistência para dismantelar essas estruturas de poder que ainda moldam o campo do letramento.

A decolonialidade, aqui, pode ser concebida enquanto uma maneira crítica de identificar, interpretar e explicar como experienciamos as subjetividades da colonialidade e, ainda, como as reproduzimos, muitas vezes, de modo inconsciente, uma vez que essa estrutura produziu e ainda produz memórias, conhecimentos e pensamentos que tinham (e têm) com foco o silenciamento e apagamento dos sujeitos (Dering, 2021, p. 33).

Dering (2021) mostra que o reconhecimento dessas estruturas não é suficiente se não houver um movimento de crítica e transformação nas práticas educacionais. Apenas reconhecer que o letramento não é sinônimo de alfabetização não basta para provocar uma mudança significativa nas práticas pedagógicas. É necessário transcender as abordagens tradicionais que perpetuam a separação entre esses conceitos e valorizar as diferentes realidades sociais e culturais dos sujeitos envolvidos no processo de letramento. Isso pode impulsionar um letramento social que realmente transcenda as barreiras impostas pelo pensamento hegemônico.

As abordagens de alfabetização e letramento discutidas no Capítulo 2 destacam a complexidade desses processos na educação atual. Abordamos concepções e inter-relações entre alfabetização e letramento, além das variadas formas de letramento - inicial, familiar, escolar, literário, linguístico e matemático. Essas práticas não só promovem habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também capacitam os alunos a utilizá-las de maneira crítica e funcional em diversos contextos sociais.

Essa análise é importante para reconhecer a multiplicidade de fatores que influenciam o desenvolvimento educacional e social dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Dando continuidade a essa discussão, o próximo capítulo se debruça sobre a relação entre letramento e a formação integral do sujeito.

3 LETRAMENTO E FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

No capítulo 1, exploramos como a linguagem funciona como prática social, o que nos leva a entender o letramento de forma mais ampla, não apenas como habilidade técnica. Letramento, nesse sentido, é um processo contínuo de construção de significados, que ocorre em interação com o ambiente cultural e social do sujeito. Assim, a formação integral do indivíduo letrado implica no desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, que lhe permitem questionar, interpretar e transformar a realidade em que vive.

Segundo Magda Soares (2004), o letramento possui duas dimensões principais: a individual e a social. A dimensão individual refere-se às competências pessoais de leitura e escrita, enquanto a dimensão social relaciona-se ao uso dessas habilidades no contexto cultural e social do indivíduo.

3.1 A DIMENSÃO INDIVIDUAL DO LETRAMENTO

A dimensão individual do letramento transcende a mera capacidade de ler e escrever, englobando a maneira como os indivíduos interpretam e utilizam essas habilidades em diferentes contextos. Segundo Ferreiro (1986), a alfabetização é um processo dinâmico no qual as crianças constroem significados de forma contínua, desafiando os métodos tradicionais que tratam a escrita como simples memorização de símbolos. Ler e escrever são frequentemente vistos como processos complementares, mas distintos, cada um exigindo habilidades e conhecimentos específicos. Como afirma Soares:

Há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos empregados na leitura e aqueles empregados na escrita, assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos na aprendizagem da escrita. (Soares, 2009b, p.67-68)

Ao analisar as habilidades de ler e escrever, Soares enfatiza que, na dimensão individual do letramento, o foco está nas competências do indivíduo para interpretar e produzir material escrito. Embora leitura e escrita sejam termos distintos, eles se complementam e não podem ser desenvolvidos de forma isolada. Um indivíduo pode ser capaz de ler sem conseguir escrever proficientemente, e vice-versa.

Essa dimensão individual é intrinsecamente social, pois todo processo de letramento, seja escolar ou não, ocorre em uma relação entre sujeitos “aprendentes” e “ensinantes” (Fernandez, 2001). A leitura, no âmbito individual é entendida como um conjunto de

habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a decodificação de palavras escritas até a compreensão de textos complexos. A escrita, embora também envolva habilidades linguísticas e psicológicas, requer competências diferentes das exigidas pela leitura.

Tfouni (2004) contribui para essa discussão subdividindo a dimensão individual do letramento em duas concepções: a individualista-restritiva e a cognitivista. A concepção individualista-restritiva vê o letramento como um conjunto de habilidades que o indivíduo precisa dominar para ser considerado letrado. Já a concepção cognitivista entende o letramento como um processo que envolve a construção de significados e a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva em diversos contextos.

Percebe-se, então, que a dimensão individual do letramento é complexa, já que ela engloba não apenas a capacidade técnica de ler e escrever, mas também a habilidade de interpretar, criticar e utilizar essas competências de maneira eficaz e significativa na vida cotidiana. Essa abordagem ressalta a importância de métodos de ensino que valorizem a construção de significados e o desenvolvimento de competências integradas, promovendo uma formação integral dos indivíduos.

Em contraste com a dimensão individual do letramento, os defensores da dimensão social argumentam que o letramento não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas um conjunto de práticas sociais diversas que estão diretamente relacionadas à leitura e à escrita, nas quais os indivíduos se envolvem dentro de seu contexto social como destacado a seguir.

3.2 A DIMENSÃO SOCIAL DO LETRAMENTO

Discutimos, no capítulo 1, a linguagem como uma ferramenta social, destacando seu papel na constituição do indivíduo e na transformação da realidade social. Essas perspectivas nos preparam para entender a dimensão social do letramento, que transcende a capacidade técnica de ler e escrever, situando-se no âmbito das práticas sociais e culturais. O letramento é um fenômeno cultural e social, refletindo e influenciando as relações sociais e a participação comunitária.

A dimensão social do letramento transcende a simples capacidade técnica de ler e escrever, situando-se no âmbito das práticas sociais e culturais de uma comunidade como já discutido. Conforme Magda Soares (2009), o letramento precisa ser compreendido como um fenômeno cultural e social, intrinsecamente ligado às práticas e usos sociais da leitura e escrita, refletindo as interações sociais e culturais.

O letramento não pode ser dissociado de seus usos e finalidades sociais. A escola, uma

das principais instituições de letramento, desempenha um papel importante na disseminação dessas práticas. Além de ensinar a ler e escrever, a escola forma cidadãos aptos a participar plenamente da sociedade. Kleiman (2001) reforça essa visão ao destacar a escola como uma agência central de letramento, integrando habilidades cognitivas, capacidades cidadãs e o domínio da linguagem formal.

Street (2014) introduz o conceito de “letramento como prática social”, enfatizando que o letramento é contextual e varia conforme o ambiente social e cultural. As práticas de letramento são determinadas pelas demandas e contextos específicos, refletindo as relações de poder e a estrutura social vigente. Assim,

uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (Soares, 2004a, p. 72-73 *apud* Unesco, 1978, p. 1)

Essa citação sublinha a importância do letramento funcional, além de enfatizar a capacidade do indivíduo de usar a leitura e a escrita para seu desenvolvimento pessoal e comunitário. Isso vai ao encontro da definição de letramento como uma prática inserida em contextos sociais específicos, onde a funcionalidade é medida pela participação efetiva nas atividades comunitárias.

Paulo Freire (1976), por sua vez, propõe uma visão crítica e transformadora do letramento, enxergando-o como uma ferramenta de conscientização e emancipação social. Ele argumenta que o letramento precisa capacitar os indivíduos a questionar e transformar sua realidade, promovendo uma educação que incentive a reflexão crítica sobre as condições sociais e políticas.

Já Soares (1998) destaca a complexidade do processo de letramento, que não se limita à aquisição de habilidades técnicas. A crescente centralidade da escrita na sociedade demanda que os indivíduos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também se engajem ativamente nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita. (Soares, 1998, p. 45-46)

O letramento é um processo social que se desenvolve nas interações entre sujeitos. Essas relações, como apontado por Fernández (2001), revelam que aprendentes e ensinantes

influenciam-se mutuamente, evidenciando que a prática pedagógica deve promover ambientes de troca que favoreçam esse aprendizado conjunto. No entanto, questiona-se como essas interações têm sido estruturadas em sala de aula. Elas são pensadas para criar experiências significativas ou permanecem restritas a práticas que reforçam apenas a reprodução de conteúdos?

Outro ponto importante a se discutir é a mediação social no processo de aprendizagem. Vygotsky (1984) aponta que a interação dentro da zona de desenvolvimento proximal permite que os alunos superem suas capacidades atuais. Nesse sentido, o papel do professor vai além da transmissão de conhecimento, pois cabe a ele criar condições para que essas interações tenham impacto real no desenvolvimento cognitivo. Isso exige que práticas pedagógicas sejam mais do que formais e passem a promover avanços significativos nos alunos.

As práticas de letramento, contudo, não estão isoladas de questões sociais e de poder. Street (1984) critica a visão neutra do letramento, argumentando que ele é moldado por relações socioculturais e estruturas de poder. Essa perspectiva revela que as escolas podem tanto atuar como espaços de transformação quanto de manutenção das desigualdades. Nesse contexto, cabe à prática docente refletir sobre quais valores e normas estão sendo reproduzidos em sala de aula, e como esses processos impactam o aprendizado.

O conceito de múltiplas linguagens, abordado por Malaguzzi (1993), amplia o entendimento do letramento ao sugerir que a leitura e a escrita não devem ser práticas isoladas. Ele propõe que o aprendizado se conecte a outras formas de expressão, permitindo uma compreensão mais abrangente do mundo. Essa abordagem levanta uma questão importante: as escolas têm explorado essas possibilidades? Ou será que elas permanecem focadas em métodos convencionais que desconsideram as realidades comunicativas mais amplas?

A relevância das experiências prévias dos alunos também é destacada por Teberosky (1995), ao defender que o aprendizado precisa estar ligado a contextos reais de uso da escrita. Nesse ponto, torna-se evidente a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem essas vivências como ponto de partida, em vez de tratá-las como irrelevantes. Reconhecer o repertório dos alunos é essencial para construir conexões significativas entre o ensino e a realidade.

A diversidade das práticas de letramento em diferentes contextos sociais aparece nos estudos de Kleiman (2003), que exploram como as identidades individuais moldam a apropriação da leitura e escrita. Isso aponta para a importância de práticas flexíveis que considerem a pluralidade de realidades dos alunos. No entanto, permanece o questionamento: as escolas estão preparadas para lidar com essa diversidade ou ainda operam dentro de modelos rígidos que desconsideram essa riqueza cultural?

Além disso, Ferreiro (2001) posiciona a alfabetização como um processo contínuo de construção de significados, destacando o papel ativo do estudante nesse aprendizado. Essa visão contrasta com práticas que ainda tratam a alfabetização como uma habilidade técnica desconectada do contexto social. É necessário reavaliar até que ponto essas práticas têm contribuído para um aprendizado dinâmico ou perpetuado métodos tradicionalistas.

Por outro lado, Cambourne (2002) argumenta que o ambiente de aprendizagem deve oferecer oportunidades concretas para que os alunos interajam com textos diversos e significativos. Isso nos leva a questionar se as escolas têm proporcionado essa diversidade, ou se os recursos pedagógicos permanecem limitados a materiais que não dialogam com o cotidiano dos alunos. A prática pedagógica precisa ir além da distribuição de textos, promovendo engajamento ativo dos estudantes.

Por fim, Gee (1999) discute o letramento como um processo que envolve mais do que o domínio técnico da leitura e escrita, destacando a participação em comunidades discursivas. Essa abordagem convida à reflexão sobre o papel da escola em preparar os alunos para interações sociais mais amplas, que exigem habilidades de comunicação complexas. O desafio, nesse caso, é construir um ensino que ultrapasse os limites da sala de aula e promova conexões reais com as demandas sociais e culturais do mundo contemporâneo.

Portanto, diante de todas as definições destacadas por estes autores, a dimensão social do letramento evidencia que as práticas de leitura e escrita são integradas ao tecido social e cultural. Elas refletem e influenciam as relações sociais, sendo essenciais para a participação plena na vida comunitária e para a promoção da justiça e igualdade. No capítulo anterior, discutimos diferentes abordagens de letramento, que agora compreendemos como uma dimensão social, ampliando nossa compreensão do letramento para além das habilidades técnicas e reconhecendo-a na formação de cidadãos críticos e engajados. Esta visão nos prepara para explorar o próximo tópico sobre letramento e formação integral, ampliando a análise sobre como essas práticas educacionais podem contribuir para o desenvolvimento completo do indivíduo na sociedade.

3.3 LETRAMENTO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral do sujeito deve ser compreendida como um processo que articula as dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais, promovendo uma educação que vai além do desenvolvimento técnico e alcança a construção de um sujeito crítico e autônomo. A partir das reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, percebe-se que o letramento, ao ser associado à

formação integral, precisa ser entendido como uma prática que não apenas considera as demandas educacionais imediatas, mas que também prepara os estudantes para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Na experiência como docente da autora deste trabalho, observa-se que a formação integral é frequentemente mencionada em discursos educacionais, mas nem sempre é plenamente efetivada nas práticas pedagógicas. Essa lacuna reforça a necessidade de que o letramento seja tratado como um elemento central na educação, integrando habilidades técnicas e reflexivas que capacitem os alunos para lidar com os múltiplos contextos da vida cotidiana.

Para entender melhor a formação integral, é importante considerar a perspectiva da educação integral na alfabetização. O Instituto Ayrton Senna apresenta um modelo de alfabetização baseado em pesquisas que abordam diferentes dimensões do desenvolvimento humano: cognitiva, socioemocional, linguística e digital. Esse modelo, conhecido como “Alfabetização 360”, foi desenvolvido com base em estudos que buscam integrar essas dimensões no processo de ensino-aprendizagem. A imagem abaixo ilustra essa abordagem:

Figura 1: Guia de alfabetização na perspectiva da educação integral.



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2022.

Essa abordagem integral do letramento está alinhada com as ideias de Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas. Gardner propõe que o ser humano possui diferentes tipos de inteligência e que a educação precisa promover o desenvolvimento equilibrado de todas elas. Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem não apenas as habilidades cognitivas, mas também as emocionais, sociais e motoras.

Para compreender como chegamos às práticas atuais de letramento e formação integral, é útil examinar a evolução dos métodos e abordagens pedagógicas ao longo do tempo. A linha do tempo abaixo mostra essa evolução, desde o ensino jesuítico no período colonial até as abordagens modernas de letramento.

Figura 2: Linha do tempo – métodos e abordagens pedagógicas.



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2022.

Essa linha do tempo destaca a progressão dos métodos de alfabetização, ao passo que apontam para uma crescente complexidade e sofisticação nas práticas pedagógicas. Desde os métodos analíticos e sintéticos das décadas de 1960 e 1980 até as abordagens construtivistas e de letramento a partir dos anos 1990 e 2000, a evolução pedagógica tem se direcionado para uma maior integração das dimensões do desenvolvimento humano e uma contextualização cultural e social do aprendizado.

Leontiev (1984) argumenta que o desenvolvimento humano é um processo mediado por instrumentos e signos, que ocorre em constante interação com o ambiente sociocultural. Isso reforça a ideia de que o letramento, mais do que uma habilidade técnica, deve integrar as ferramentas culturais e sociais disponíveis, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão contextualizada do mundo ao seu redor. Ao mesmo tempo, essa interação sociocultural também exige que a dimensão ética esteja presente nas práticas pedagógicas, como destacado por Cury (2002), que aponta a importância da educação moral para a formação integral do sujeito.

Ao abordar a ética, Chingulo, Silva e Jesus (2020) sustentam que a educação deve formar sujeitos capazes de refletir sobre suas ações, promovendo valores que transcendem a simples transmissão de conhecimentos. Dessa forma, o letramento se torna um veículo não

apenas de leitura e escrita, mas também de formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais. Nessa perspectiva, Morin (2000) amplia a discussão ao incluir a consciência ecológica, afirmando que as práticas educativas devem considerar a interdependência entre seres humanos e o meio ambiente. Isso demonstra que o letramento, para ser completo, precisa integrar questões ambientais que sensibilizem os alunos para a sustentabilidade.

Além da dimensão ética e ambiental, Reigeluth (1999) propõe que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades individuais dos alunos, o que implica a personalização do ensino. Ao refletirmos sobre essa abordagem, entende-se que o letramento, em sua essência, precisa considerar não apenas as especificidades de cada sujeito, mas também as condições sociais e culturais que moldam suas experiências. Assim, o letramento é visto como uma ponte que conecta as singularidades dos estudantes às demandas de uma sociedade em constante transformação. Prensky (2001) contribui ao destacar a relevância das tecnologias digitais na formação contemporânea. A inclusão do letramento digital nas práticas pedagógicas não é mais uma opção, mas uma necessidade para preparar os alunos para enfrentarem os desafios da sociedade tecnológica, permitindo que se posicionem de forma crítica e criativa diante de um mundo cada vez mais interconectado.

Para que essas práticas sejam efetivas, o papel do professor deve ser constantemente ressignificado. Tardif (2020) e Nóvoa (1992) enfatizam a formação continuada como pilar para um ensino reflexivo e atualizado, algo que, considero como uma responsabilidade imprescindível para acompanhar as mudanças nas demandas educacionais. Além disso, concordo com Bernstein (1990), que aponta como as formas de letramento são profundamente influenciadas pelas estruturas sociais e culturais, o que exige dos professores uma compreensão sensível e contextualizada das realidades de seus alunos. Na prática, que atender a essas diversidades requer mais do que competências técnicas; exige empatia e compromisso com a construção de uma educação significativa e transformadora.

Contudo, a inovação educacional encontra barreiras, frequentemente oriundas das próprias estruturas institucionais e resistências internas. Fullan (2007) apresenta uma visão interessante sobre a superação dessas resistências por meio de lideranças que fomentem colaboração e engajamento. No entanto, é importante observar que essas mudanças só serão efetivas se acompanhadas por investimentos adequados em infraestrutura e recursos, como apontam Santos e Lima (2010). Essa visão reforça a compreensão de que transformar o ambiente escolar em um espaço de inovação pedagógica depende de uma combinação de liderança, recursos e vontade política.

A tecnologia, como destaca Moran (2013), é uma ferramenta poderosa para a transformação educacional, permitindo a personalização e a adaptação do ensino às necessidades individuais. No entanto, o uso da tecnologia deve estar alinhado com os pilares propostos por Delors (1996) — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares não apenas fundamentam uma educação integrada, mas também oferecem um guia para garantir que as práticas pedagógicas tecnológicas não se tornem um fim em si mesmas, mas um meio para alcançar uma formação mais ampla e humanizada.

A colaboração entre escola, família e comunidade, destacada por Epstein (2011), também é um ponto indispensável para a construção de um ambiente educacional de suporte. Quando esses três pilares trabalham em conjunto, o impacto positivo no desenvolvimento dos alunos é inquestionável. Ademais, Freire (1987) argumenta que a educação deve ser sustentada por políticas públicas que promovam equidade e inclusão, um ponto essencial ao pensar em práticas pedagógicas que de fato atendam às necessidades de todos os estudantes, especialmente os mais vulneráveis.

Nesse sentido, a formação integral do sujeito, no contexto do letramento, requer a integração de múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. As práticas pedagógicas devem ser sensíveis às particularidades de cada aluno e criar ambientes inclusivos e enriquecedores, capazes de fomentar uma educação contextualizada e transformadora.

No entanto, a compreensão de alfabetização e letramento dos professores influencia diretamente a prática pedagógica, afetando a forma como os alunos interagem com a leitura e a escrita. A formação integral do sujeito letrado, portanto, depende não apenas das habilidades técnicas, mas também das práticas pedagógicas que valorizam a construção de significados e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Assim, a formação integral exige uma abordagem pedagógica capaz de conectar os conteúdos escolares às experiências e realidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências que transcendem o ambiente escolar. Isso inclui o reconhecimento das especificidades socioculturais de cada contexto, o que, no caso de Itapuranga, significa valorizar a diversidade cultural e histórica da região como parte integrante do processo educativo. Essa perspectiva é especialmente relevante no cenário atual, onde o contexto de pluridocência desafia os professores a colaborar e a adaptar suas práticas em prol de uma formação mais ampla e significativa para os alunos.

Dessa forma, o letramento, compreendido enquanto prática social, deve se tornar um instrumento que possibilite aos alunos não apenas acessar o conhecimento, mas também interpretá-lo, questioná-lo e utilizá-lo para transformar a realidade que os cerca. É nessa

articulação entre o letramento e a formação integral que reside a potencialidade de um ensino que capacite os estudantes a exercerem sua cidadania de maneira crítica e participativa.

Diante disso, passamos agora a explorar as perspectivas e práticas de alfabetização e letramento no contexto dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em escolas municipais de Itapuranga-GO. No próximo capítulo, analisaremos como os professores dessas instituições compreendem e implementam o letramento e a alfabetização em suas práticas diárias, e de que maneira essas práticas impactam o desenvolvimento dos alunos. O objetivo é traçar um panorama das estratégias adotadas e identificar oportunidades de melhoria, visando promover uma educação de qualidade que contemple todas as dimensões do desenvolvimento humano.

4 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS: A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO CONTEXTO DOS 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPURANGA-GO

No capítulo anterior, discutimos como as concepções de alfabetização e letramento se manifestam nas práticas pedagógicas nas escolas. Neste capítulo, avaliaremos a eficácia dessas práticas no desenvolvimento integral dos alunos, com especial atenção para os desafios enfrentados pelos professores em adaptar essas teorias ao contexto local de Itapuranga - GO, conforme os objetivos desta pesquisa.

4.1 QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL COM PROFESSORES

O questionário aplicado é composto por 9 perguntas e foi respondido por 16 professores das duas escolas municipais de Itapuranga selecionadas para este estudo, destacadas na introdução desta pesquisa. O objetivo do questionário é levantar informações sobre o perfil profissional, as condições de trabalho e a formação continuada desses educadores. Os dados obtidos fornecem uma visão do contexto em que esses professores atuam, suas realidades cotidianas e as condições que influenciam diretamente suas práticas pedagógicas.

Para facilitar o estudo e interpretação das respostas, a análise do questionário foi organizada em eixos temáticos, ao agrupar as perguntas de acordo com seus tópicos principais, com o objetivo de capturar as diferentes nuances da prática docente e identificar padrões relevantes no contexto educacional das escolas analisadas.

4.1.1 Eixo 1: Situação funcional e jornada de trabalho

Este eixo explora a relação dos professores com as instituições onde atuam, bem como suas condições de trabalho, com ênfase na estabilidade no emprego e na carga horária que desempenham semanalmente. A análise busca entender como esses fatores afetam o desempenho e a prática pedagógica, além de fornecer uma visão sobre a situação funcional dos docentes no contexto educacional de Itapuranga.

As perguntas analisadas nesse eixo incluem: “Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem maior carga horária?” e “Sua jornada de trabalho semanal é de?”. Essas questões ajudam a traçar um panorama sobre o vínculo profissional dos professores e a carga de atividades que realizam, o que influencia diretamente o tempo disponível para planejamento pedagógico e a qualidade do ensino ofertado.

O questionário sociocultural aplicado aos 16 professores revelou informações importantes sobre o vínculo empregatício e a carga horária dos docentes nas escolas municipais de Itapuranga. Todos os professores (100%) indicaram possuir vínculo efetivo, ou seja, são concursados.

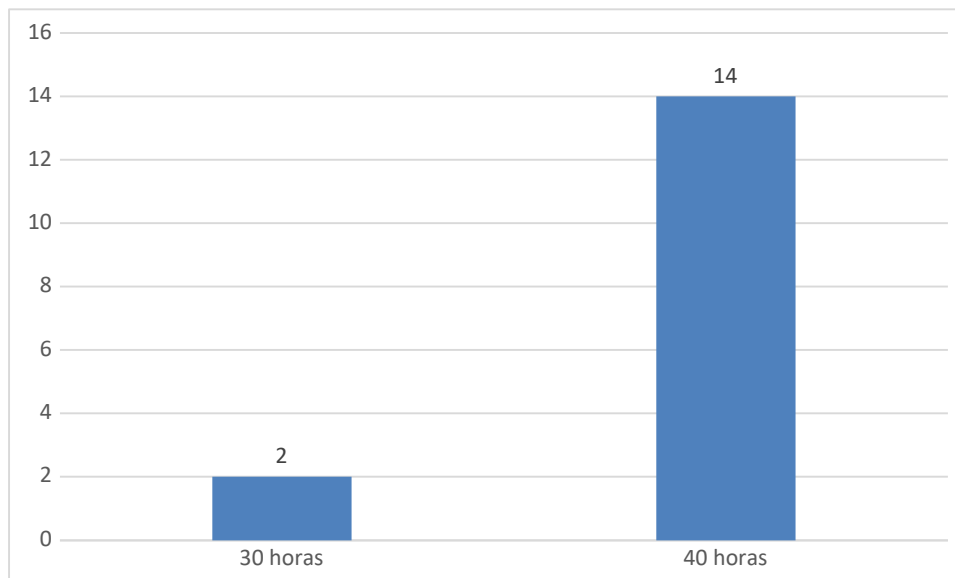
A literatura sugere que a estabilidade dos professores, como discutido por Costa, Arraes e Guimarães (2015), tende a ter um impacto positivo na qualidade do ensino, favorecendo a continuidade das práticas pedagógicas. No entanto, essa mesma estabilidade pode, em alguns casos, levar à resistência à inovação pedagógica, principalmente em ambientes onde não há mecanismos de avaliação e incentivo bem estruturados. Esse cenário levanta a necessidade de políticas educacionais que promovam, além da estabilidade, o desenvolvimento profissional contínuo e a responsabilização pelos resultados educacionais.

Essa estabilidade dos professores não só facilita o acúmulo de experiência, como também cria um ambiente favorável para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, como a pluridocência. A pluridocência, que envolve a atuação de diferentes professores em uma mesma turma, cada um especializado em uma área do conhecimento, tem mostrado benefícios, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Como discutido por Pinho (2018), a atuação focada nas áreas de formação, somada à estabilidade no emprego, pode garantir um ensino mais qualificado e direcionado, o que impacta positivamente o aprendizado dos alunos e os resultados educacionais, como demonstrado pelos avanços nas notas do IDEB nos últimos anos.

Portanto, enquanto a estabilidade dos professores traz benefícios claros em termos de continuidade e engajamento, é necessário que seja acompanhada por políticas de avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional sobretudo na formação continuada, de modo a garantir que a qualidade do ensino seja constantemente aprimorada. A implementação de estratégias que equilibrem a segurança no emprego com a responsabilização e o desenvolvimento contínuo pode ajudar a maximizar os benefícios da estabilidade no contexto educacional.

Além do vínculo empregatício, os professores também foram questionados sobre a jornada de trabalho semanal. As respostas indicam que 75% dos docentes possuem uma carga horária superior a 30 horas semanais, com a maioria (14 de 16 entrevistados) trabalhando 40 horas por semana. Como no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Carga Horária dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Essa carga horária pode ter implicações na prática pedagógica, limitando o tempo disponível para o planejamento das atividades, a implementação de novas metodologias e o desenvolvimento profissional contínuo. A sobrecarga de trabalho docente e a acumulação de funções prejudicam a qualidade do ensino, pois o tempo para planejamento e inovação pedagógica é limitado (Pinho, 2018). Especificamente no contexto da pluridocência, na qual os professores lidam com múltiplas disciplinas ou turmas, é o cenário proveniente desses professores participantes da amostra.

No caso de Itapuranga, a pluridocência foi implementada como resposta a uma reorganização educacional, onde o Estado passou a atender as turmas do 6º ao 9º ano, e o município assumiu as turmas até o 5º ano. Isso fez com que professores concursados por área passassem a atuar nos 4º e 5º anos, mesmo alguns sem formação específica em pedagogia.

A reorganização do processo educativo, ocorrida a partir do ano de 2019 em Itapuranga, exigiu que professores passassem a atuar em diversas disciplinas, muitas vezes fora de suas áreas de formação inicial, o que trouxe novos desafios, mas também abriu espaço para a adoção de novos modelos pedagógicos, como a pluridocência (Coelho, 2014).

A pluridocência, nesse contexto, permite que os professores atuem prioritariamente nas disciplinas de sua área de formação, o que é positivo, pois ajuda a qualificar o ensino. Ainda que alguns professores precisem complementar com outras disciplinas, a formação em pedagogia oferece a flexibilidade necessária para que atuem em diferentes áreas, ampliando suas competências e a qualidade da educação.

Além disso, a alta carga horária, combinada com a necessidade de adaptação às novas disciplinas, traz desafios que afetam diretamente a qualidade do ensino e o planejamento pedagógico (Parecer CP 17-2021). Esse parecer, emitido pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, refere-se à análise e aprovação do Projeto Pluridocência, implementado no município de Itapuranga, que reorganizou os anos finais do Ensino Fundamental sob responsabilidade do Estado. O parecer reconhece a relevância da pluridocência como estratégia educacional, mas também destaca a necessidade de uma formação continuada para os professores atuantes em áreas específicas nas séries iniciais.

Para mitigar os desafios e promover um equilíbrio entre a carga horária dos docentes e a qualidade da educação, a nova legislação, a Lei 14.817/2024, apresenta medidas como planos de carreira, formação continuada e a adequação das condições de trabalho. Essa legislação prevê uma jornada de 40 horas que inclui tempo para estudos, planejamento e avaliação, o que visa oferecer um suporte mais estruturado aos professores. Com essa política, espera-se criar um ambiente de trabalho mais equilibrado e sustentável, garantindo que os docentes tenham melhores condições para enfrentar as demandas da pluridocência sem comprometer a qualidade do ensino ou seu próprio bem-estar (Brasil, 2024). Assim, a implementação dessa lei pode ser vista como uma iniciativa importante para assegurar o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, contribuindo de forma mais eficaz para o desenvolvimento dos alunos.

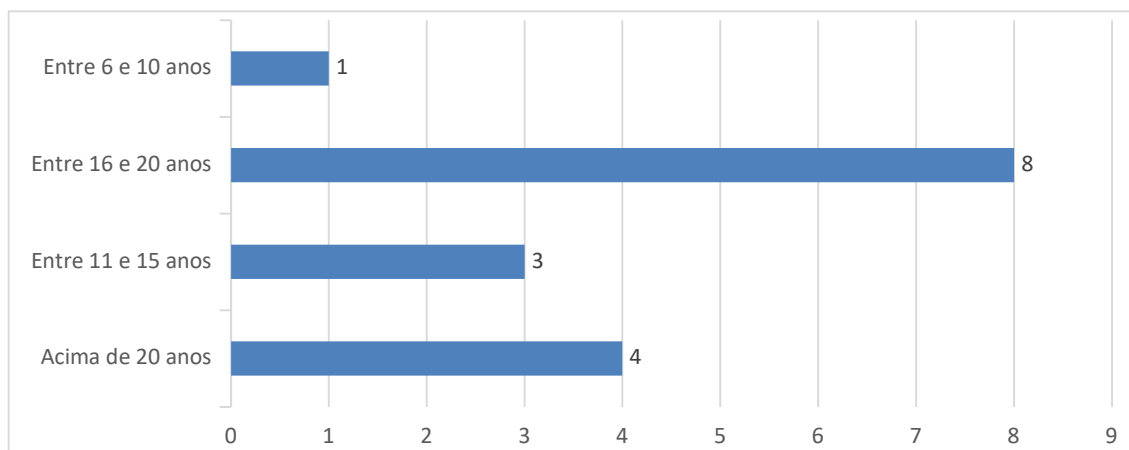
A partir desta análise, passamos a explorar o Eixo 2, que aborda o tempo de experiência e o perfil etário dos docentes.

4.1.2 Eixo 2: Tempo de experiência e perfil etário

Este eixo examina o tempo de atuação dos professores na rede pública e seus perfis etários, buscando entender como essas variáveis influenciam a prática pedagógica. As perguntas analisadas neste eixo incluem: “Há quanto tempo exerce a docência na rede pública?” e “Qual a sua idade?”. Essas questões fornecem uma visão sobre a trajetória profissional dos docentes e seu impacto nas práticas educacionais.

Em continuidade à análise, na terceira pergunta do questionário os professores foram questionados sobre o tempo de experiência em docência na rede pública. A análise das respostas revela uma concentração significativa de professores com longa trajetória na educação. A distribuição do tempo de serviço é a seguinte:

Gráfico 2: Tempo de experiência em docência na rede pública



Fonte: Elaborado pela autora.

Como demonstrado no Gráfico acima especificamente, nove dos 16 professores relataram ter entre 16 e 20 anos de experiência, quatro possuem mais de 20 anos, dois estão na faixa de 11 a 15 anos e um tem entre 6 e 10 anos de experiência.

Essa distribuição evidencia que a maioria dos docentes tem uma experiência considerável, sugerindo um entendimento mais específico das exigências e dinâmicas da educação pública. Professores com períodos mais longos de serviço acumulam conhecimentos significativos em metodologias pedagógicas e têm maior familiaridade com o desenvolvimento educacional dos alunos.

A experiência dos professores na rede pública, com muitos dedicando de 16 a 20 anos ao ensino, é importante no contexto da pluridocência em Itapuranga, onde se observa a implementação dessa modalidade nos 4º e 5º anos. A habilidade para administrar o ensino em várias disciplinas torna-se um componente chave para o sucesso deste modelo. No entanto, a longevidade na carreira também pode apresentar desafios, particularmente na adaptação a reformas curriculares e pedagógicas.

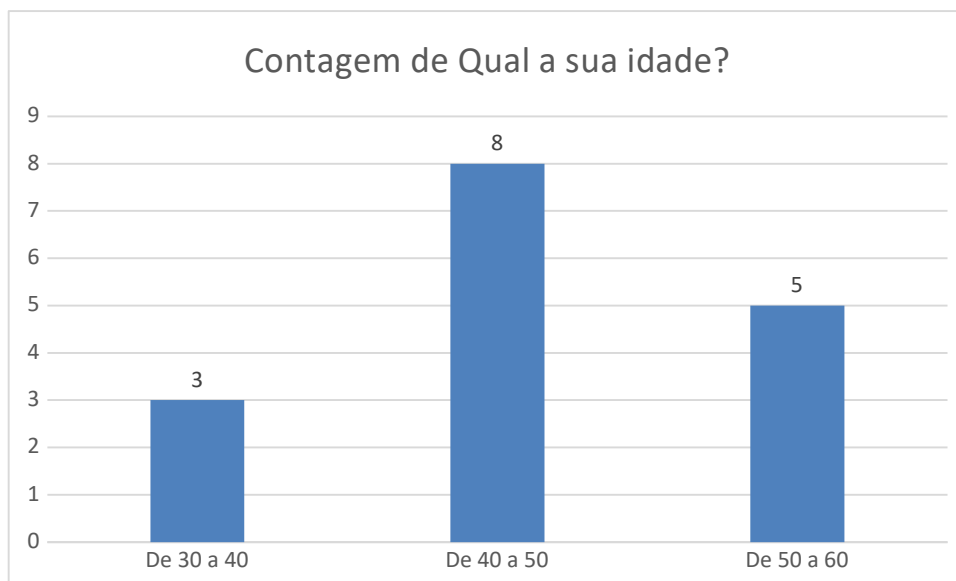
Reformas educacionais que introduzem novas tecnologias e metodologias exigem que os professores, independentemente do tempo de serviço, busquem uma formação contínua. Além disso, a inserção de mudanças curriculares, que incorporam novos conteúdos, demanda que os educadores ajustem suas estratégias de ensino para envolver de forma eficaz os alunos. Esse cenário ressalta a importância da capacitação docente para enfrentar as exigências da contemporaneidade, em que a tecnologia torna-se indispensável no processo de ensino-aprendizagem (Lima e Araújo, 2021).

Portanto, é necessário que as instituições educacionais mantenham suporte consistente

para o desenvolvimento profissional dos professores. Isso garante que os educadores estejam preparados para atender às novas exigências e implementar as inovações pedagógicas necessárias para o avanço da qualidade educacional em Itapuranga.

Na questão seguinte, a distribuição etária dos professores entrevistados na pesquisa apresenta uma concentração significativa nas faixas de 40 a 50 e 50 a 60 anos, com 9 professores entre 40 a 50 anos e 6 acima dos 50 anos, enquanto apenas 3 estão na faixa de 30 a 40 anos. Como descrito no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Distribuição etária dos professores entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados indicam uma maturidade profissional significativa no corpo docente, o que é consistente com as tendências nacionais. Conforme revelado pelo Censo Escolar 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a maioria dos professores na educação básica possui vasta experiência, com uma predominância de mulheres nas faixas etárias mais altas em todos os níveis de ensino (Inep, 2021). A experiência acumulada desses professores é importante em um contexto educacional que enfrenta desafios constantes de adaptação curricular e integração de novas tecnologias e metodologias pedagógicas.

As políticas educacionais e os programas de desenvolvimento profissional precisam ser cuidadosamente estruturados para garantir que os professores se mantenham atualizados com as novas competências exigidas por um ambiente educacional em constante evolução. Este suporte é necessário para assegurar que a qualidade da educação se mantenha alinhada às demandas contemporâneas, especialmente no que diz respeito à integração de novas tecnologias e

metodologias de ensino. De acordo com Lima e Viana (2015), a formação continuada é indispensável para permitir que os educadores adaptem suas práticas às mudanças curriculares e tecnológicas, garantindo, assim, um ensino de qualidade que responda às necessidades dos alunos.

Isto posto, a análise desse eixo evidencia que a experiência docente e a maturidade etária aliadas a uma formação continuada são fundamentais na qualidade e eficácia das práticas pedagógicas em Itapuranga. A significativa presença de professores com mais de 16 anos de experiência na rede pública sugere inserção e pertencimento ao contexto educacional local, o que contribui para a gestão eficaz da pluridocência. No entanto, a mesma experiência também pode representar um desafio quando há necessidade de adaptação às novas tecnologias e reformas educacionais, ressaltando a importância de políticas de formação continuada para manter a qualidade do ensino.

4.1.3 Eixo 3: Formação acadêmica e disciplinas lecionadas

Neste eixo, a análise se concentra na formação acadêmica superior dos professores participantes da amostra e como as áreas de conhecimento dos docentes se relacionam com as disciplinas que lecionam nas séries do ensino fundamental. As perguntas examinadas são: “Qual é sua formação acadêmica superior?” e “Quais disciplinas você leciona e em que turma?” Essas questões são importantes para entender as qualificações dos professores e como elas impactam suas práticas pedagógicas. A análise busca identificar a correspondência entre a formação acadêmica dos professores e as disciplinas que ministram, avaliando possíveis discrepâncias ou alinhamentos.

O eixo de formação acadêmica dos professores revela uma variedade significativa de áreas de formação superior. As licenciaturas dos professores variam desde Educação Física até Geografia, Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Este espectro de formações é importante no contexto atual em que os professores são desafiados a ensinar múltiplas disciplinas devido à reorganização administrativa e pedagógica entre o município e o estado.

Quadro 3: Formação Acadêmica dos Professores

Formação Acadêmica	Quantidade
Licenciatura em Educação Física	1
Licenciatura em Geografia e Pedagogia	4

Licenciatura Plena em Letras: Português e Inglês	3
Licenciatura em Matemática	4
Licenciatura em História e Pedagogia	1
Licenciatura em História	1
Licenciatura Plena em Geografia	1
Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa diversidade de formações na amostra é indicativa da necessidade dos professores de administrar múltiplas disciplinas, um reflexo da reorganização entre o município e o estado como já mencionado. A habilidade para integrar conhecimentos de diferentes áreas em práticas pedagógicas eficazes é necessário para adaptar-se às mudanças curriculares e pedagógicas.

A capacidade dos professores para oferecer um ensino interdisciplinar é enfatizada, e o sucesso dessa abordagem depende da atualização contínua e do ajuste das metodologias pedagógicas para incluir inovações e tecnologias educacionais modernas. De acordo com Souto-Maior (2023), a experiência e os desafios da pluridocência são significativos no contexto atual, especialmente para adaptação aos métodos de ensino às necessidades emergentes.

Políticas educacionais precisam fornecer suporte ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores, assegurando que eles estejam preparados para enfrentar os desafios da pluridocência. Esse suporte deve incluir formação em novas tecnologias e metodologias pedagógicas, bem como apoio para a integração de múltiplas disciplinas no currículo, conforme discutido por Ribeiro (2020). A implementação dessas políticas é importante para manter a qualidade da educação em Itapuranga, possibilitando que os professores atendam efetivamente às necessidades dos alunos.

Neste contexto educacional, compreender a relação entre a formação acadêmica dos professores e as disciplinas que eles ensinam é imprescindível para avaliar a adequação entre o conhecimento especializado dos docentes e as exigências curriculares. A questão “Quais disciplinas você leciona e em que turma?” destaca a diversidade nas combinações de disciplinas que os professores dos 4º e 5º anos de Itapuranga estão envolvidos em ensinar. As respostas indicam uma gama notável de combinações, que incluem desde áreas específicas como matemática e ciências até conjuntos mais abrangentes que englobam artes, ensino religioso e línguas. Esta variedade reflete tanto a interdisciplinaridade esperada nas séries iniciais do ensino fundamental quanto os desafios da pluridocência e da polivalência.

Para realizar uma análise sobre a correspondência entre a formação acadêmica dos

professores e as disciplinas que lecionam, é necessário comparar as informações de formação e as disciplinas lecionadas por cada professor, como no quadro abaixo:

Quadro 4: Formação Acadêmica e Disciplinas Lecionadas

Professor	Formação Acadêmica	Disciplinas Lecionadas
Professor 1	Educação Física	Educação Física, Ciências, História
Professor 2	Geografia e Pedagogia	Português, Inglês, Arte
Professor 3	Letras: Português e Inglês	Português, Inglês
Professor 4	Matemática	Matemática
Professor 5	História e Pedagogia	Geografia, Arte, Ensino Religioso, Inglês
Professor 6	História	História, Ciências, Educação Física
Professor 7	Geografia	Ensino Religioso, Geografia, Português
Professor 8	Matemática	Matemática
Professor 9	Ciências Biológicas e Pedagogia	História, Ciências, Geografia
Professor 10	Geografia e Pedagogia	Português
Professor 11	Matemática e Pedagogia	Matemática
Professor 12	Geografia e Pedagogia	Arte, Ensino Religioso, Educação Física, Inglês
Professor 13	Geografia e Pedagogia	Geografia, História, Ciências
Professor 14	Letras: Português e Inglês e Pedagogia	Português
Professor 15	Letras: Português e Inglês	Português, Matemática, Arte, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso
Professor 16	Matemática	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise do quadro acima revela uma diversidade notável entre a formação dos professores e as disciplinas que eles lecionam. Em vários casos, há uma correlação direta entre a formação acadêmica dos professores e as disciplinas que ministram, como observado com os

Professores 3, 4, 7, 8 e 16, que atuam em áreas diretamente relacionadas à sua especialização.

Por outro lado, também há casos em que os professores lecionam disciplinas que não estão diretamente alinhadas à sua formação inicial. Exemplos incluem: O Professor 1, formado em Educação Física, que leciona Ciências e História, áreas que podem exigir conhecimentos adicionais. O Professor 5, formado em História e Pedagogia, que está responsável por Geografia, Arte e Ensino Religioso, o que demonstra uma ampla gama de disciplinas, sugerindo um cenário de adaptação pedagógica. O Professor 15, formado em Letras, que leciona disciplinas variadas, incluindo Matemática e Ciências, demonstrando flexibilidade para atuar em áreas distintas.

Esses casos refletem a realidade da pluridocência, na qual, por diversas razões, os professores são chamados a lecionar em áreas além de sua formação específica. Contudo, é importante destacar que, embora a formação em Pedagogia permita que esses professores adquiram competências gerais para atuar em diversas disciplinas, especialmente no ensino fundamental, a questão central reside na eficácia pedagógica dessa prática.

Segundo Libâneo (2008), a eficácia da prática pedagógica depende da integração entre a didática geral e as didáticas específicas. A didática geral oferece uma base teórica, enquanto as didáticas específicas fornecem a fundamentação necessária para o ensino de disciplinas com suas particularidades epistemológicas. Portanto, a ausência de uma formação conceitual sólida nas disciplinas ministradas fora da área de formação inicial dos professores pode interferir na qualidade do ensino. Essa lacuna se torna especialmente crítica em contextos de alfabetização e letramento, do domínio conceitual para a promoção de aprendizagens significativas, pois dificulta a mediação adequada entre o conteúdo e as necessidades dos alunos.

Embora o contexto de pluridocência possa ser interpretado como uma oportunidade para ampliar a atuação docente, reconhece-se que ele também apresenta desafios concretos para a prática pedagógica. A flexibilidade para lecionar várias disciplinas exige do professor uma capacidade de adaptação, mas, como aponta Veiga (2014), essa polivalência precisa ser acompanhada de políticas efetivas de formação continuada. Entende-se que, sem esse suporte, há um risco de que a prática pedagógica se torne superficial, especialmente em áreas que exigem maior profundidade teórica e metodológica, como a alfabetização e o letramento.

No contexto de Itapuranga, a adoção da pluridocência levanta questionamentos sobre a existência de políticas de formação continuada que assegurem uma formação conceitual adequada aos professores, permitindo-lhes atuar de forma eficaz em disciplinas fora de sua área de formação original. Diante dessa realidade, torna-se essencial a formulação de políticas públicas que garantam uma formação continuada estruturada e específica, proporcionando aos

docentes o suporte necessário para lidar com a diversidade das disciplinas e promover uma prática pedagógica integrada e de qualidade. A ausência de tais políticas pode levar à prática da polivalência⁵, conceito criticado nas artes e que, no campo educacional, pode gerar uma fragmentação da prática pedagógica. Como argumentam Libâneo (2008) e Veiga (2014), a integração entre didáticas gerais e específicas é fundamental para garantir que a prática pedagógica na pluridocência não seja apenas funcional, mas também formativa, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Embora a diversidade de disciplinas lecionadas possa apresentar desafios, como a necessidade de aprofundar o conhecimento em áreas específicas, a prática continuada e o suporte pedagógico são necessários para apoiar a adaptação dos professores a diferentes disciplinas. Contudo, em Itapuranga, os dados indicam que a implementação de políticas de formação continuada ainda enfrenta desafios. A ausência de um suporte pedagógico sistemático para os docentes que lecionam fora de sua área de formação inicial sinaliza a necessidade de reforçar essas políticas, especialmente em áreas como alfabetização e letramento, que exigem maior especialização.

Além disso, conforme ressaltado por Souto-Maior (2023), a formação continuada e o apoio pedagógico são fundamentais para garantir que os professores, independentemente de sua formação inicial, possam se adaptar de forma eficaz às demandas da pluridocência. Atribuir múltiplas disciplinas a professores requer um olhar atento para a capacitação contínua, assegurando que eles tenham os recursos necessários para lidar com uma variedade de conteúdos.

Dessa forma, a análise sugere que a combinação entre a formação acadêmica e a flexibilidade dos professores em Itapuranga reflete a realidade educacional de muitas regiões, onde a pluridocência exige uma abordagem adaptativa. Nesse contexto, os professores precisam ser apoiados por políticas educacionais que promovam o desenvolvimento profissional contínuo, garantindo uma educação de qualidade em diferentes áreas do conhecimento.

4.1.4 Eixo 4: Formação continuada e aperfeiçoamento

Este eixo foca nas oportunidades de desenvolvimento profissional que os professores exploraram após completarem a graduação, sublinhando a importância da formação continuada

⁵ **Polivalência:** no contexto educacional, refere-se à prática em que um único professor ou profissional é responsável por ministrar várias disciplinas ou atuar em diferentes áreas, sem a especialização adequada em todas elas.

para manter-se atualizado com as práticas pedagógicas e adaptar-se às exigências educacionais atuais. A formação continuada permite aos professores aprimorar suas habilidades e expandir seus conhecimentos para enfrentar os desafios contemporâneos da educação conforme discutido por Ribeiro (2020). As perguntas deste segmento incluem: “Você fez (ou está fazendo) algum curso após a conclusão da Graduação?” e “Nos últimos cinco anos, você participou de cursos promovidos por quem?”. Estas questões ajudam a entender o comprometimento dos professores com o aprendizado contínuo e a avaliar o acesso a oportunidades de desenvolvimento que podem impactar positivamente suas práticas de ensino.

Os dados coletados sobre a formação continuada dos professores indicam um alto nível de comprometimento com o aperfeiçoamento profissional. A variedade de especializações e outros cursos avançados que os professores elegeram para complementar sua educação formal sugere uma busca contínua por melhorias em suas competências pedagógicas. Abaixo, é apresentado um quadro que resume a formação continuada de cada professor:

Quadro 5: Formação Continuada dos Professores

Professor	Formação Continuada
Professor 1	Especialização em Judô, Fisiologia do Exercício
Professor 2	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Professor 3	Especialização em Neuropedagogia
Professor 4	Especialização em Neuropedagogia
Professor 5	Especialização em Neuropedagogia e História Regional
Professor 6	Especialização em Socioeconômica do Brasil
Professor 7	Especialização em Gestão Ambiental
Professor 8	Especialização, Aperfeiçoamento e Capacitação
Professor 9	Especialização em Neuropedagogia
Professor 10	Doutorado em Geografia
Professor 11	Especialização em Educação Inclusiva, Mestrado em Educação
Professor 12	Especialização em Psicopedagogia e Neuropedagogia
Professor 13	Especialização em Literatura Brasileira, Formação Socioeconômica do Brasil
Professor 14	Especialização em Psicopedagogia Institucional
Professor 15	Especialização em Estudos Linguísticos e Ensino de Português, Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação
Professor 16	Especialização em Neuropedagogia Aplicada à Educação

Fonte: Elaborado pela autora.

A formação continuada revela um forte enfoque em áreas que suportam o desenvolvimento cognitivo e pedagógico, com várias menções a especializações em Neuropedagogia, Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Estas áreas de estudo são particularmente relevantes para o ensino moderno que exige dos educadores não apenas o domínio de conteúdos específicos, mas também uma compreensão aprofundada de como os estudantes aprendem e como suas necessidades individuais podem ser melhor atendidas (Arruda, Fernandes e Guedes, 2022).

Neuropedagogia: A frequente menção a especializações em Neuropedagogia sugere um interesse dos professores em integrar princípios de neurociência na educação, o que pode enriquecer suas abordagens de ensino e oferecer estratégias mais eficazes para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Psicopedagogia: A especialização em Psicopedagogia aponta para uma preocupação com os aspectos psicológicos e comportamentais da aprendizagem, permitindo aos professores lidar melhor com as variadas necessidades educacionais em sala de aula.

Educação Inclusiva: Especializações em Educação Inclusiva refletem um compromisso com a promoção de um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou desafios.

A formação continuada dos professores parece estar alinhada com as demandas contemporâneas da educação, que valoriza a interdisciplinaridade e a capacidade de responder às necessidades educacionais dos alunos. No entanto, em contextos onde os professores atuam em disciplinas fora de suas áreas de formação inicial, é necessária uma formação continuada específica. Esse tipo de formação permite que os professores adquiram o conhecimento pedagógico e epistemológico necessário para atuar de forma efetiva em disciplinas que exigem conhecimentos especializados, como alfabetização, letramento e ciências exatas. Esta contínua busca por aperfeiçoamento sugere que os professores estão empenhados em melhorar suas práticas pedagógicas e em se adaptar a um ambiente educacional que está constantemente evoluindo.

Em seguida, há a questão: “Nos últimos cinco anos, você participou de cursos promovidos por:”, esta questão investiga as fontes dos cursos de formação continuada frequentados pelos professores, que incluem: Secretaria da Educação do município em que trabalho: 12 professores (75%); Secretaria Estadual de Educação de Goiás: 4 professores (25%); Editoras, escolas particulares, consultorias ou outros: 3 professores (18.75%); Instituições

particulares, que busquei pelo meu próprio interesse: 4 professores (25%); Universidade, Centro Universitário ou Faculdade: 2 professores (12.5%).

Os dados apontam que a maioria dos professores (75%) participou de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação do município em que trabalham, indicando uma forte dependência dos programas de formação organizados localmente. Além disso, 25% dos professores também aproveitaram cursos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e de instituições particulares, o que sugere um interesse em diversificar suas fontes de aprendizado e desenvolvimento profissional. A participação em cursos oferecidos por universidades, centros universitários e faculdades foi de 12.5%, demonstrando a busca por uma formação acadêmica mais especializada.

Nota-se, então, que essa diversidade de formações reflete na importância da atualização contínua no ambiente educacional contemporâneo como já enfatizada neste estudo e destaca a proatividade dos professores em buscar conhecimentos que ultrapassam os limites tradicionais de suas áreas de formação inicial. A formação continuada é fulcral em qualquer atuação docente e especialmente em contexto de pluridocência, especificamente, em Itapuranga, em que houve essa mudança estrutural dos professores, permitindo-lhes enfrentar eficazmente os desafios da educação moderna e responder às necessidades dos alunos de forma mais efetiva.

Seguindo a discussão sobre a formação continuada e o comprometimento dos professores com o desenvolvimento profissional, o próximo eixo investigará a motivação dos professores para participar desses cursos.

4.1.5 Eixo 5: Motivação para participação em cursos

Este eixo explora as motivações dos professores para participar de cursos de formação continuada. Compreender as razões que impulsionam os professores a buscar aperfeiçoamento para avaliar o alinhamento entre as políticas de formação continuada e as necessidades e expectativas do corpo docente. As motivações podem variar desde convocações institucionais até interesses pessoais e aspirações profissionais, refletindo como os professores veem o desenvolvimento profissional em relação à sua carreira e ao seu papel educacional.

A pergunta que guia este eixo é a seguinte: “Na maioria destes cursos, sua participação foi motivada por quê?” Esta questão busca identificar os principais impulsionadores da participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional.

Os motivos para participação nos cursos variam e incluem: Necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional: 50% dos professores destacaram este motivo, refletindo um

desejo intrínseco de melhorar suas habilidades pedagógicas; convocação pela escola ou Secretaria de Educação: 62.5% dos professores mencionaram este fator, indicando que muitas vezes a participação é incentivada ou requerida pelos empregadores; possibilidade de ascensão na carreira: 18.75% dos professores citaram este motivo, sugerindo que, para alguns, os cursos também são vistos como uma oportunidade de avanço profissional; busca pessoal por formação continuada: 25% dos professores participaram por este motivo, mostrando um interesse em manter-se atualizados e em constante aprendizado.

Ao comparar este resultado a questão anterior sobre “Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos por:”, é evidente que a maioria dos professores está engajada em formação continuada principalmente por meio de iniciativas locais, como aquelas promovidas pelas secretarias de educação, mas também busca oportunidades por conta própria em instituições particulares. Isso demonstra um compromisso com o desenvolvimento profissional que é tanto uma resposta a demandas externas das políticas públicas de formação (como convocações para cursos) quanto um esforço pessoal para aprimoramento.

Os dados também revelam que, embora muitos professores participem de cursos por convocação das secretarias de educação, há um forte elemento de motivação pessoal. Esse aspecto sugere que, independentemente das exigências externas, existe um reconhecimento do valor da formação continuada para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e, possivelmente, para o avanço na carreira.

A formação continuada, para além de atender às expectativas profissionais impostas pelas autoridades educacionais, é também percebida pelos professores como uma oportunidade para alcançar aspirações pessoais e consolidar suas carreiras. Durante a análise das respostas ao questionário, ficou evidente que esse compromisso com a formação contínua é essencial em um ambiente educacional em constante evolução. Essa adaptabilidade é imprescindível para que os professores possam integrar novas metodologias e paradigmas pedagógicos, atendendo às necessidades de seus alunos de maneira mais eficaz (Arruda, Fernandes e Guedes, 2022).

Ao compilar e interpretar os dados coletados, é revelador observar como os educadores utilizam diferentes fontes de formação continuada e como as motivações pessoais e profissionais se entrelaçam no desejo de aprimoramento constante. Essa busca reflete uma dedicação que vai além da técnica, envolvendo uma preocupação genuína com o impacto de suas ações no processo de aprendizagem dos alunos.

Outro ponto relevante identificado foi o vínculo efetivo de todos os professores com as instituições de ensino, o que sugere uma estabilidade que pode facilitar a implementação de práticas pedagógicas consistentes e duradouras. Além disso, as informações sobre a carga

horária e a variedade de disciplinas lecionadas revelaram não apenas a complexidade do trabalho docente, mas também os desafios que a pluridocência impõe. Essa realidade destaca a necessidade de se repensar as políticas de formação e apoio aos professores, especialmente considerando as especificidades desse modelo educacional.

Os dados também indicaram uma diversidade de qualificações entre os professores, combinando formações específicas com pedagogia. Embora muitos atuem fora de suas áreas de formação inicial, percebo que a formação em pedagogia tem desempenhado um papel fundamental ao oferecer uma base teórica que permite aos docentes enfrentar as exigências multidisciplinares do sistema educacional atual. Essa flexibilidade, embora positiva, deve ser acompanhada por uma formação continuada que não apenas complemente, mas também potencialize as práticas pedagógicas frente aos desafios impostos pela pluridocência.

Por fim, a análise do questionário sociocultural revelou a complexidade das condições de trabalho e formação dos professores em Itapuranga. Esses dados permitiram compreender melhor o perfil profissional dos docentes, a estabilidade no emprego, as jornadas de trabalho e o esforço dedicado à formação continuada. Essa compreensão amplia a perspectiva sobre como esses fatores influenciam diretamente as práticas pedagógicas e a qualidade do ensino. Os resultados evidenciam a necessidade de fortalecer políticas públicas que garantam não apenas melhores condições de trabalho, mas também um suporte mais efetivo à formação continuada, como forma de assegurar que os desafios da prática docente sejam enfrentados com mais recursos e planejamento.

Na próxima etapa do estudo, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores serão exploradas com o intuito de compreender de forma mais aprofundada suas experiências práticas, percepções e reflexões pessoais sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Essa abordagem qualitativa permitirá uma análise dos desafios enfrentados por esses educadores no exercício de suas funções, além de identificar como suas competências, conhecimentos e estratégias pedagógicas são aplicados no contexto educacional específico de Itapuranga, Goiás.

A análise dos dados coletados permitirá não apenas mapear os obstáculos do cotidiano escolar, mas também explorar as relações entre as práticas dos professores e as concepções teóricas sobre alfabetização e letramento. Isso contribuirá para um entendimento mais detalhado da interação entre os conhecimentos construídos durante a formação acadêmica e as exigências do ambiente escolar, destacando as práticas exitosas e as lacunas que podem ser trabalhadas para aprimorar o ensino e a aprendizagem.

4.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORES

As entrevistas realizadas com os professores das escolas municipais de Itapuranga participantes da amostra foram conduzidas para obter um entendimento específico sobre suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ao longo da entrevista, foram abordados aspectos fundamentais como a alfabetização e o letramento, com o objetivo de explorar as experiências, desafios e estratégias utilizadas pelos docentes no cotidiano escolar.

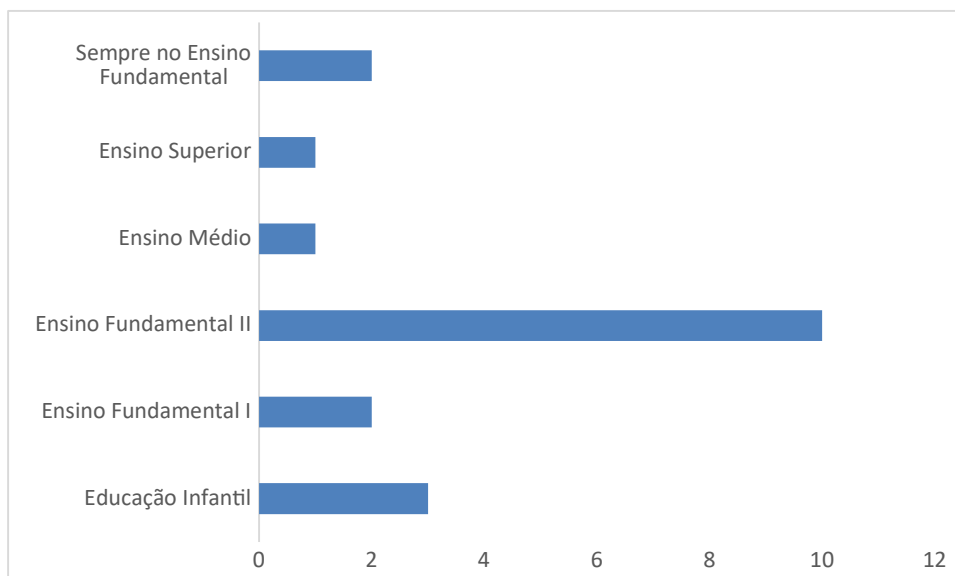
As respostas dos professores fornecem uma visão sobre a implementação de práticas pedagógicas, bem como sobre os recursos utilizados e as adaptações feitas para responder às necessidades dos alunos.

As entrevistas foram organizadas em tópicos temáticos para facilitar a análise. Elas foram realizadas em um ambiente escolar, com a participação de professores das escolas municipais de Itapuranga. As entrevistas ocorreram em horários previamente agendados, garantindo a disponibilidade dos participantes, e tiveram uma duração média de 30 minutos. Durante as entrevistas, foram abordadas questões relacionadas às práticas pedagógicas, às condições de trabalho e à adaptação dos docentes às exigências curriculares. Esse formato permitiu uma compreensão mais aprofundada dos fatores que influenciam o ensino e das particularidades enfrentadas pelos professores no contexto local.

4.2.1 Experiência de ensino

A entrevista se inicia com uma pergunta sobre a experiência dos professores nos diferentes níveis de ensino: “Você sempre lecionou no Ensino Fundamental I na educação municipal?”. As respostas mostram que a maioria dos professores não iniciou suas carreiras diretamente no Ensino Fundamental I, mas passou por outros níveis educacionais antes de se estabelecer nessa faixa etária, o que pode ser explicado pela transição dos professores em Itapuranga, decorrente da reorganização do sistema educacional municipal. Essa reorganização demandou que muitos docentes assumissem funções em diferentes níveis de ensino antes de se estabilizarem nas turmas do Ensino Fundamental I, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 4: Experiência de Ensino Anterior dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos professores começou sua carreira no Ensino Fundamental II como pode-se observar no Gráfico acima, enquanto outros já transitaram por outros níveis, como a Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior. Apenas dois afirmaram que sempre trabalharam no Ensino Fundamental I. As justificativas para a transição apresentadas são:

Reordenamento Administrativo e Necessidades Institucionais: O Professor 10 relatou que sua transição para o Ensino Fundamental I foi consequência de um reordenamento das turmas, resultado de uma reorganização entre o município e o estado: “Não, lecionava no Ensino Fundamental II antes do reordenamento”. A reorganização administrativa foi uma razão recorrente entre os professores que mudaram de nível de ensino.

Preferências Pessoais e Interesse Pedagógico: O Professor 7 mencionou que, apesar de sua experiência no Ensino Fundamental II, preferiu trabalhar com os anos iniciais por acreditar que esse nível de ensino permite um impacto mais significativo no desenvolvimento acadêmico dos alunos: “Sempre lecionei no Ensino Fundamental 2, mas decidi me dedicar ao Fundamental 1 para participar diretamente da alfabetização dos alunos”.

Mudanças de Contexto Profissional: Em alguns casos, a mudança de nível de ensino foi motivada por oportunidades profissionais. O Professor 4 explicou que a transição ocorreu quando as vagas no Ensino Fundamental II se tornaram escassas, levando-o a aceitar a posição no Ensino Fundamental I: “Trabalhava no 6º ao 9º ano, mas passei para o 4º e 5º ano por necessidade de vaga”.

Desafios no Nível Anterior: O Professor 8 mencionou que decidiu mudar de nível por considerar os desafios disciplinares no Ensino Fundamental II mais complexos, optando por

trabalhar com uma faixa etária que considera mais receptiva ao processo de aprendizagem: “Sempre trabalhei no Ensino Fundamental 2, mas preferi o Fundamental 1 por ser um ambiente mais tranquilo e com menos problemas de disciplina”.

A análise destas respostas revela que a transição para o Ensino Fundamental I foi motivada por uma combinação de fatores institucionais e preferências pessoais. A reorganização das turmas, principalmente em função do reordenamento das redes municipais e estaduais, foi uma razão comum. No entanto, muitos professores também mencionaram preferências pedagógicas e o desejo de participar mais diretamente do processo de alfabetização como razões significativas para a mudança.

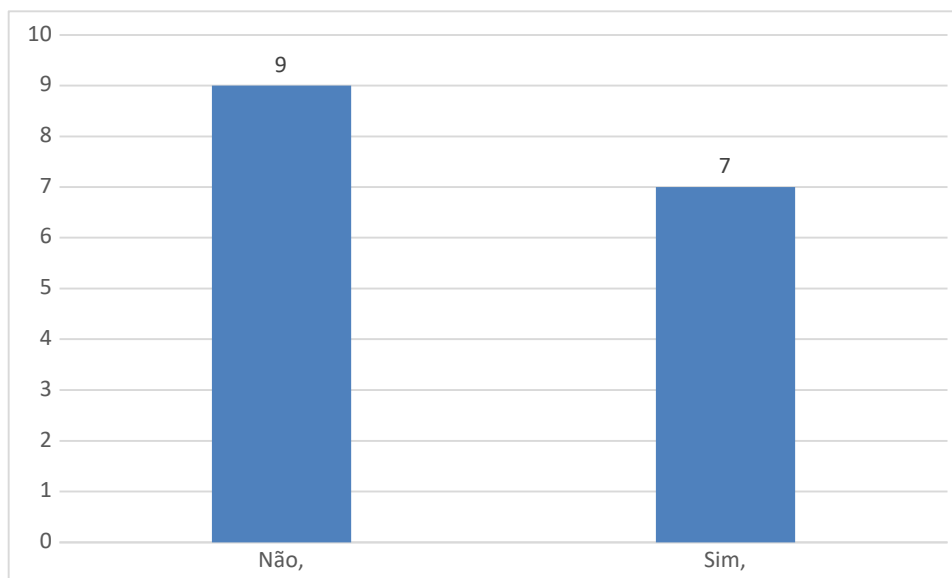
Essas transições influenciam as práticas pedagógicas dos professores, pois muitos deles trazem para o Ensino Fundamental I experiências de ensino em níveis mais avançados, o que pode enriquecer as abordagens adotadas. No entanto, a adaptação a esse novo contexto educacional exige um esforço para integrar metodologias de alfabetização e letramento, especialmente para aqueles cuja formação original não incluía essas metodologias específicas. Conforme apontado por Cassoni et al. (2021), as transições educacionais representam desafios e oportunidades, e a habilidade dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas é fundamental para lidar com as novas demandas.

4.2.2 Formação em alfabetização e letramento

A questão seguinte da entrevista “Você já participou de alguma formação sobre alfabetização e letramento?” revelou uma diversidade nas experiências de formação dos professores.

Dos 16 professores entrevistados, 9 (56%) mencionaram que participaram de formações específicas sobre alfabetização e letramento, enquanto 7 (44%) afirmaram que não participaram de formações ou não participaram recentemente. Observe no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Formações específicas sobre alfabetização e letramento



Fonte: Elaborado pela autora.

Isso indica que mais da metade dos professores possuem algum tipo de formação relacionada ao tema, mas ainda existe uma parcela considerável que não passou por capacitação adequada. De acordo com a literatura, a formação continuada e específica para a alfabetização é importante para garantir a qualidade do ensino, sobretudo em contextos em que o letramento é um processo para o desenvolvimento educacional dos estudantes (Silva e Souza Pan, 2022).

Será evidenciado no quadro a seguir que os professores citaram uma série de cursos relacionados à alfabetização e letramento. Isso demonstra a diversidade de oportunidades formativas às quais tiveram acesso, embora ainda exista a necessidade de expandir essas formações para alcançar a totalidade dos educadores:

Quadro 6: Cursos Citados pelos Professores que Participaram de Formação sobre Alfabetização e Letramento

Professor	Curso/Fonte de Formação
Professor 1	Programa AlfaMais
Professor 6	Cursos promovidos pela Secretaria da Educação
Professor 7	Cursos de alfabetização no magistério
Professor 10	Cursos como aluno e professor
Professor 12	Várias formações pela prefeitura
Professor 13	Participou de várias formações
Professor 14	Curso Profa

Professor 15	Trabalhou com letramento digital no mestrado
--------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores que participaram de formações relacionadas à alfabetização e letramento relataram que esses cursos contribuíram para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. As formações oferecidas pela prefeitura, como relatado pelo Professor 12, proporcionaram um maior entendimento das etapas do processo de alfabetização, ajudando a implementar métodos mais eficazes em sala de aula. Outros, como o Professor 1, destacaram a importância de programas como o AlfaMais para o desenvolvimento de uma base teórica. Essas formações são fundamentais para o aprimoramento das habilidades pedagógicas, alinhando a prática docente às exigências educacionais contemporâneas, conforme discutido por Silva e Souza Pan (2022), que afirma que a formação específica contribui para que os professores desenvolvam competências adequadas para lidar com as demandas curriculares e pedagógicas de um sistema educacional em constante transformação. Os dados da pesquisa confirmam essa discussão, mostrando que os professores que participaram de formações específicas relataram uma maior segurança ao atuar em áreas fora de sua formação inicial.

Por outro lado, os dados mostram que 44% dos professores não participaram de formações ou não tiveram atualização recente. Embora a pesquisa não tenha explorado diretamente as metodologias que esses professores utilizam, é possível que a ausência de capacitação formal possa influenciar a busca por alternativas pedagógicas de maneira independente. No entanto, a eficácia dessas abordagens pode variar de acordo com a formação prévia dos professores. Aqueles com formação *lato sensu* ou *stricto sensu* podem apresentar maior autonomia na busca por novos estudos e metodologias, enquanto outros, sem essa base, podem ter mais dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas estruturadas. De acordo com Gatti (2016), a formação continuada é estruturada para garantir que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores estejam fundamentadas em teorias educacionais atualizadas, evitando a perpetuação de métodos menos eficientes.

4.2.3 Conceituação de alfabetização e letramento

A pergunta “Para você, o que é alfabetização?” buscou abranger as concepções variadas dos professores sobre alfabetização. As respostas fornecidas pelos entrevistados revelaram um espectro amplo de entendimentos, que variam desde aspectos técnicos do processo de aprendizagem até concepções mais abrangentes que envolvem complexidades cognitivas e

culturais.

Alfabetização, como descrito pelo Professor 1, é “ensinar as primeiras letras e números, além de trabalhar consciência corporal e lateralidade,” ressaltando a interdisciplinaridade que a alfabetização pode englobar. Esta visão é ampliada pelo Professor 2 que a define como “conhecimento das letras e leitura, o processo de aprender a ler e interpretar palavras no contexto,” indicando que a alfabetização não se limita ao reconhecimento de letras, mas envolve uma compreensão mais profunda do contexto em que as palavras são usadas.

Outras respostas, como a do Professor 3, focam no aspecto técnico da alfabetização, associando-a ao “aprender a reconhecer letras, sons e formar sílabas e palavras.” Esta abordagem técnica é refletida também na descrição do Professor 4 que a considera como “técnicas para reconhecer letras, formar sílabas, palavras e frases.”

Por outro lado, o Professor 6 amplia essa definição ao incluir “o processo de aprender a ler e escrever, além de compreender os fonemas e sílabas,” o que sugere uma visão mais holística que abrange a fonética e a fonologia na alfabetização. O Professor 12, por sua vez, menciona a alfabetização como um “processo de decodificação de letras e códigos de escrita,” indicando uma perspectiva que engloba a semântica e a estrutura da linguagem.

Essa diversidade de respostas evidencia que, enquanto alguns professores veem a alfabetização principalmente como uma habilidade técnica de decodificação de letras e palavras, por outro lado, outra parcela a entende como um conjunto complexo de habilidades que inclui a compreensão, a interpretação e até aspectos sociais do uso da linguagem. Por exemplo, o Professor 13 descreve a alfabetização como “ensinar a ler, escrever e se socializar na escola,” uma visão que reconhece o papel social e comunitário da alfabetização.

O conjunto dessas definições reflete as variadas abordagens pedagógicas e destaca a necessidade de programas de formação que abordem a alfabetização de maneira integral e diversificada, adaptando-se às múltiplas dimensões que este processo engloba. As diferenças nas concepções podem influenciar diretamente a maneira como o ensino é estruturado nas salas de aula, o que reforça a importância de uma base teórica e prática para os professores que lidam com o desafio de alfabetizar. Conforme destacado por Franco (2016), a prática pedagógica exige intencionalidade e reflexão contínua, sendo necessário que os docentes compreendam a relação entre suas ações educativas e os objetivos mais amplos da formação dos alunos, especialmente em contextos de alfabetização e letramento. A falta dessa base teórica pode comprometer a eficácia das práticas pedagógicas.

A questão seguinte sobre o que os professores entendem por letramento revelou diferentes interpretações, destacando também uma visão ampla e variada sobre o conceito. O

letramento, para a maioria dos professores, vai além da alfabetização, incluindo habilidades de leitura e escrita aplicadas de maneira funcional e crítica em diferentes contextos sociais.

O Professor 1 descreveu letramento como algo que “vai além da alfabetização, é ensinar a criança a ler nas entrelinhas e desenvolver raciocínio crítico.” Da mesma forma, o Professor 2 afirmou que letramento é “interpretar o contexto além de ler palavras, é 'leitura de mundo'.” Essas definições enfatizam o aspecto crítico do letramento, que permite aos alunos compreenderem e analisarem a realidade por meio da leitura e escrita.

Alguns professores, como o Professor 3, definem letramento de maneira mais funcional, dizendo que “é a fase onde o aluno aplica o que aprendeu na alfabetização de forma funcional.” Já o Professor 4 complementa essa ideia, afirmando que o letramento consiste em “ler e escrever de maneira funcional e contextualizada.” Essas respostas demonstram uma perspectiva de que o letramento é a continuidade da alfabetização, onde o foco está na aplicação prática das habilidades adquiridas.

Por outro lado, o Professor 6 traz uma visão mais crítica, dizendo que letramento é “trabalhar a competência de leitura e escrita de forma crítica e funcional,” enquanto o Professor 10 vê o letramento como “a capacidade de usar a leitura e escrita de forma funcional e crítica,” destacando a importância da interpretação crítica dos textos no processo de letramento.

Essas diferentes concepções sugerem que, para muitos professores, o letramento está intimamente ligado à capacidade de leitura e escrita no contexto social. Para outros, o foco está na funcionalidade, no uso dessas habilidades para interagir com o mundo de forma prática. A visão de que o letramento envolve uma “compreensão crítica do que se lê” e a capacidade de aplicar esse conhecimento no cotidiano é recorrente nas respostas dos professores. De acordo com Franco (2016), a prática pedagógica deve ser fundamentada em uma abordagem crítica e reflexiva, que possibilite aos professores ir além da simples transmissão de conteúdo, incentivando os alunos a aplicarem o conhecimento de forma significativa em seus contextos sociais.

A comparação entre as respostas dos professores sobre alfabetização e letramento revela uma percepção de que, embora os dois conceitos estejam interligados, eles são entendidos como etapas distintas e complementares no desenvolvimento educacional dos alunos. A alfabetização é frequentemente mencionada como o processo inicial, focado no ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento é descrito como a aplicação dessas habilidades de maneira crítica e funcional em diferentes contextos sociais. Segundo Soares (2004), alfabetização diz respeito ao aprendizado do código escrito, enquanto o letramento envolve o uso social da leitura e escrita, destacando a importância de ambos os processos no

desenvolvimento integral do aluno, que deve ser capaz de utilizar essas habilidades de forma crítica e contextualizada em sua vida cotidiana.

As respostas sugerem que os professores compreendem a alfabetização como a base técnica do processo educacional, enquanto o letramento é visto como a etapa em que o aluno aplica essas habilidades de forma crítica e funcional. Isso fica evidente na fala do Professor 6, que definiu alfabetização como “o processo de aprender a ler e escrever,” e letramento como “trabalhar a competência de leitura e escrita de forma crítica e funcional.” A conexão entre essas etapas destaca a importância de uma abordagem pedagógica que integre ambos os conceitos de maneira fluida.

A correlação entre alfabetização e letramento nas respostas dos professores aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que combine a aquisição de habilidades técnicas e sua aplicação crítica. Muitos professores veem o letramento como uma extensão natural da alfabetização, em que o aluno não apenas aprende a ler e escrever, mas também a interpretar e aplicar esse conhecimento em situações reais. Isso pode ser observado na fala do Professor 10, que definiu letramento como “a capacidade de usar a leitura e escrita de forma funcional e crítica.”

Quadro 7: Alfabetização e Letramento nas Respostas dos Professores

Professor	Concepção de Alfabetização	Concepção de Letramento
Professor 1	Ensinar as primeiras letras e números, além de trabalhar consciência corporal e lateralidade.	Ensinar a criança a ler nas entrelinhas e desenvolver raciocínio crítico.
Professor 2	Conhecimento das letras e leitura, o processo de aprender a ler e interpretar palavras no contexto.	Interpretar o contexto além de ler palavras, é 'leitura de mundo'.
Professor 3	Aprender a reconhecer letras, sons e formar sílabas e palavras.	Fase onde o aluno aplica o que aprendeu na alfabetização de forma funcional.
Professor 4	Técnicas para reconhecer letras, formar sílabas, palavras e frases.	Ler e escrever de maneira funcional e contextualizada.
Professor 5	Processo de aprendizagem que envolve leitura e escrita, ambas juntas no processo de alfabetização.	Letramento é aprender a ler e interpretar de forma completa, com clareza.
Professor	Processo de aprender a ler e	Trabalhar a competência de leitura e

6	escrever, além de compreender os fonemas e sílabas.	escrita de forma crítica e funcional.
Professor 7	Ensinar a criança a ler e escrever, apresentando as letras e palavras.	Condição que facilita a leitura e o desenvolvimento da criança.
Professor 8	Alfabetização é o processo de aprender a ler e representar letras do alfabeto.	Letramento vai além da leitura, envolve a compreensão e interpretação do que se lê.
Professor 9	Processo de desenvolver habilidades de leitura e escrita.	Letramento é o aprofundamento da alfabetização, onde o aluno compreende e domina a linguagem.
Professor 10	Processo de adquirir leitura e escrita, envolvendo compreensão de textos.	Capacidade de usar a leitura e escrita de forma funcional e crítica.
Professor 11	Processo no qual o aluno aprende a ler, escrever e decodificar textos.	Letramento envolve o uso significativo da leitura e escrita em diversos contextos sociais.
Professor 12	Processo de decodificação das letras e códigos da escrita.	Letramento é a contextualização e interpretação crítica da leitura.
Professor 13	Ensinar a criança a ler, escrever e se socializar no ambiente escolar.	Letramento é um estágio mais avançado no qual o aluno já possui conhecimento básico e consegue se posicionar criticamente.
Professor 14	Reconhecimento do sistema de escrita, capacidade de codificar e decodificar sílabas, letras e palavras.	Letramento envolve dominar a linguagem escrita e falada, de forma crítica.
Professor 15	Alfabetização é dar às pessoas o conhecimento da escrita e suas aplicações.	Letramento é aplicar o conhecimento de forma contextualizada, além da alfabetização básica.
Professor 16	Proporcionar ao aluno a capacidade de ler e escrever.	Letramento vai além da leitura e escrita, envolve entender o significado e aplicar no cotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora.

A correlação entre essas duas etapas é evidente nas respostas, ao sugerir que a

alfabetização é a base necessária para o desenvolvimento do letramento, que, por sua vez, capacita os alunos a interagir de forma crítica com o mundo ao seu redor. De acordo com Tfouni (2010), o letramento está diretamente ligado à prática social, e, portanto, sua construção deve ocorrer em conjunto com a alfabetização, para que o aluno possa efetivamente interpretar e transformar a realidade ao seu redor por meio da leitura e da escrita. Essa relação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que integrem ambos os conceitos, de modo que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também a aplicar essas habilidades de forma significativa em diversos contextos sociais.

4.2.4 Desafios na alfabetização e letramento

Na pesquisa sobre os desafios enfrentados por professores participantes da amostra na alfabetização e letramento de alunos do 4º e 5º anos, várias dificuldades foram destacadas, evidenciando os complexos obstáculos que afetam a educação nestas séries. As respostas dos professores revelam desafios que vão desde a preparação acadêmica insuficiente dos alunos até fatores comportamentais e estruturais que impactam diretamente o processo educativo.

A seguir, serão apresentados os principais desafios enfrentados por estes professores no processo de alfabetização e letramento, conforme relatado nas entrevistas. Cada desafio é detalhado para proporcionar uma visão clara dos obstáculos na educação dessas séries como observado no quadro abaixo:

Quadro 8: Principais desafios enfrentados

Categoria do Desafio	Descrição
Deficiências de Aprendizado e Base Insuficiente	Muitos alunos chegam ao 4º e 5º anos com uma base frágil em alfabetização. Isso inclui dificuldades em leitura e escrita, e uma heterogeneidade acentuada no nível de conhecimento entre os alunos da mesma turma.
Desinteresse e Indisciplina	Problemas comportamentais e falta de interesse pelo conteúdo são frequentes, desviando a atenção das atividades de aprendizado e limitando o tempo disponível para instrução individualizada.
Desafios Estruturais	O elevado número de alunos por sala é um obstáculo para a atenção adequada a cada estudante, especialmente àqueles que necessitam de

	mais suporte.
Impactos Externos	Condições familiares e socioeconômicas adversas afetam negativamente a capacidade de aprendizado dos alunos, muitos dos quais não recebem o apoio necessário em casa para seus estudos.
Efeitos da Pandemia	As consequências da pandemia de COVID-19 ainda são sentidas, com lacunas significativas no aprendizado devido ao período de ensino remoto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa categorização é importante uma vez que ela indica as causas relacionadas aos desafios enfrentados pelos professores e representam o que eles pensam sobre a qualidade de ensino das escolas. Estes desafios ilustram a complexidade do processo de alfabetização e letramento no contexto atual e destacam a necessidade de estratégias adaptadas para superar esses obstáculos. Torna-se necessário que as instituições de ensino invistam em capacitação docente, melhoria das condições de sala de aula e programas que engajem os alunos e suas famílias de maneira mais efetiva. De acordo com Soares (2009), a formação contínua dos professores, aliada a uma infraestrutura educacional adequada, é necessário para garantir o sucesso das práticas pedagógicas voltadas para o letramento, uma vez que essas condições impactam diretamente o desempenho dos alunos e a efetividade do processo educativo.

Ao analisar na pergunta seguinte da entrevista as estratégias utilizadas pelos professores para superar as dificuldades de leitura e escrita de alunos do 4º e 5º anos, fica evidente a variedade de abordagens adotadas, refletindo a complexidade dos desafios enfrentados e a atuação pessoal de cada professor. As respostas dos professores destacam uma combinação de métodos tradicionais e inovadores, bem como a importância da colaboração com as famílias dos alunos.

A análise das respostas dos professores sobre os procedimentos adotados diante das dificuldades de leitura e escrita revela uma variedade de abordagens, conforme detalhado abaixo:

Quadro 9: Procedimentos Adotados pelos Professores Diante das Dificuldades de Leitura e Escrita

Professor	Procedimentos Adotados
Professor 1	Utiliza métodos como o Grafogame e a cartilha 'Caminho Suave'.
Professor 2	Reforço escolar e parceria com a família para superar dificuldades.

Professor 3	Trabalha com variados tipos de textos, ditado e leitura.
Professor 4	Realiza leituras compartilhadas e atividades em grupo.
Professor 5	Utiliza ditado e escrita no quadro para praticar.
Professor 6	Leitura e interpretação em sala, além de tarefas adaptadas.
Professor 7	Trabalha com ditados e produção de textos focados em ortografia.
Professor 8	Incentiva a leitura em casa e durante as aulas os alunos leem os problemas de matemática.
Professor 9	Prepara atividades diferenciadas de acordo com o nível de dificuldade dos alunos.
Professor 10	Usa leitura individualizada, atividades de reescrita e monitora o progresso.
Professor 11	Parceria com a família, ensino diferenciado e jogos matemáticos.
Professor 12	Ainda está se adaptando, mas trabalha normalmente com a turma.
Professor 13	Seminários e atividades lúdicas para estimular a participação dos alunos.
Professor 14	Apostila de alfabetização e atividades coletivas, como jogos da memória.
Professor 15	Roda de conversa e textos curtos para construir confiança.
Professor 16	Prepara materiais de alfabetização com sílabas simples e complexas para alunos com dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas, como podem ser observadas no quadro acima, indicam uma tendência dos professores em adotar métodos práticos e lúdicos, envolvendo a família e a comunidade escolar no processo de superação das dificuldades de leitura e escrita. Essas abordagens variam desde o uso de tecnologias e materiais tradicionais até interações sociais mais engajadas, ressaltando a importância de uma estratégia adaptada às necessidades individuais dos alunos para efetivamente apoiar o desenvolvimento de suas habilidades de alfabetização e letramento.

Segundo Tfouni (2010), a inclusão da família e da comunidade no processo educativo amplia as possibilidades de letramento, ao contextualizar a aprendizagem dentro da realidade social dos alunos e promover um ambiente colaborativo que potencializa o desenvolvimento das

habilidades de leitura e escrita.

A análise das estratégias utilizadas pelos professores para superar dificuldades de leitura e escrita em alunos do 4º e 5º anos destaca a diversidade e a criatividade nas abordagens pedagógicas empregadas. Os professores implementam uma gama de métodos que refletem uma adaptação às necessidades específicas de seus alunos, assim como um esforço para envolver aspectos tanto acadêmicos quanto socioemocionais do aprendizado.

Quadro 10: Estratégias utilizadas pelos professores para superar dificuldades de leitura e escrita

Categoria	Professor	Métodos/Abordagens Utilizadas
Uso de Tecnologias e Materiais Didáticos Adaptativos	Professor 1	Uso do Grafogame e da cartilha “Caminho Suave” para tornar o aprendizado da leitura e escrita mais interativo e acessível.
	Professor 9	Adaptação das atividades para atender diferentes níveis de dificuldade, considerando as variações individuais na aprendizagem dos alunos.
	Professor 16	Adaptação das atividades com foco em atender as necessidades de aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de dificuldade.
Reforço e Participação Familiar	Professor 2	Enfatiza a parceria com a família para reforçar o aprendizado fora da escola e fornecer suporte emocional e cognitivo adicional.
	Professor 11	Colaboração familiar combinada com o uso de jogos matemáticos para envolver os alunos no aprendizado de maneira mais lúdica.
Diversificação de Métodos de Ensino	Professor 3	Utiliza variados tipos de textos para enriquecer a experiência de aprendizado e desenvolver habilidades de leitura em diferentes contextos.
	Professor 4	Leitura compartilhada para ajudar os alunos a aplicar as habilidades de leitura em diferentes situações de aprendizado.
	Professor 6	Enfoque em ditados e produção de textos para praticar a escrita e desenvolver habilidades

		ortográficas.
	Professor 7	Foco em atividades como ditados e produção de textos, reforçando a prática da escrita e o desenvolvimento da ortografia.
Incentivo à Leitura e Engajamento Ativo	Professor 8	Incentivo à leitura em casa e uso de leitura funcional durante as aulas, integrando a leitura nas atividades diárias para melhorar a compreensão e a fluência dos alunos.
	Professor 14	Utiliza jogos da memória para promover a interação social e o engajamento ativo dos alunos no aprendizado.
	Professor 15	Roda de conversa como método para facilitar a interação social e o engajamento dos alunos no processo de aprendizado.

Fonte: Elaborado pela autora.

A diversidade nas estratégias adotadas pelos professores reflete uma resposta pragmática aos desafios de alfabetização e letramento, alinhando-se ao que Vygotsky (1984) sugere sobre a importância da interação social no processo de aprendizagem. Essas estratégias não apenas abordam as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também incorporam elementos críticos de engajamento, motivação e apoio emocional, que são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Conforme discutido por Freire (1987), o processo de alfabetização deve ir além da decodificação de palavras, envolvendo o aluno em práticas que conectem a leitura e a escrita ao seu contexto social e cultural, possibilitando uma aprendizagem significativa e crítica.

No entanto, enquanto essas estratégias são promissoras, elas também exigem suporte contínuo e recursos adequados para serem implementadas efetivamente. De acordo com Souza e Carvalho (2020), a capacitação contínua dos professores é necessária para que eles possam adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos e às novas demandas educacionais. Além disso, o suporte institucional, como defendido por Silva e Gomes (2019), é necessário para promover parcerias entre escolas e famílias, o que fortalece o aprendizado e facilita o desenvolvimento das crianças. Por fim, a disponibilização de recursos adequados, como materiais didáticos adaptativos e tecnologias de apoio, é necessário para que o ensino personalizado seja realizado de forma eficiente, conforme apontado por Ribeiro (2020).

Esses fatores - capacitação contínua, suporte institucional e recursos adequados - são fundamentais para garantir que as estratégias adotadas pelos professores possam ser implementadas com sucesso, maximizando o impacto positivo no processo de alfabetização e letramento.

Assim sendo, as respostas dos professores destacam a complexidade da alfabetização e letramento no contexto atual de Itapuranga e sublinham a necessidade de abordagens pedagógicas que sejam adaptativas, integradas e suportadas por toda a comunidade educacional.

4.2.5 Recursos didáticos utilizados

A análise dos recursos didáticos utilizados pelos professores revela uma variedade de abordagens e ferramentas que buscam integrar os conceitos de alfabetização e letramento ao contexto das aulas. Esses recursos refletem a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às demandas individuais e coletivas dos alunos, além de contextualizar e materializar as concepções de alfabetização e letramento no cotidiano escolar. As práticas observadas mostram como os professores aplicam essas concepções em sala de aula, respondendo às necessidades específicas dos alunos e ao contexto em que estão inseridos, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma significativa. A questão “Que recursos didáticos você utiliza em sala de aula relacionados à alfabetização e letramento?” permitiu observar a diversidade de materiais empregados pelos professores, como destacado no quadro a seguir:

Quadro 11: Recursos Didáticos Utilizados

Professor	Recursos Didáticos Utilizados
Professor 1	Vídeos, músicas.
Professor 2	Gibis, materiais enviados pelo WhatsApp para os pais.
Professor 3	Cruzadinhas, caça-palavras, livros adequados à idade.
Professor 4	Tabuadas, bingo, leituras em grupo.
Professor 5	Livros, releituras, música, datashow.
Professor 6	Leitura compartilhada, criação de cartazes, produções de textos.
Professor 7	Livro didático, mapas, gráficos, interpretações de textos.
Professor 8	Problemas contextualizados que incentivam a leitura e interpretação.
Professor 9	Jogos como bingo com palavras, atividades em duplas.
Professor 10	Livros didáticos, literários, caça-palavras, recortes de jornais.

Professor 11	Jogos matemáticos, ábaco, confecção de cartazes e murais.
Professor 12	Textos de interpretação e leitura relacionados aos temas da disciplina.
Professor 13	Livros, mapas, vídeos, materiais lúdicos para apoiar o processo.
Professor 14	Painéis com o alfabeto, famílias silábicas, músicas para alfabetização.
Professor 15	Gibis, TV, leitura de textos.
Professor 16	Livros, atividades de leitura e escrita no quadro, dinâmicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre os recursos mencionados, destacam-se: Recursos Tecnológicos e Multimídia: Alguns professores fazem uso de vídeos, músicas e datashow para dinamizar as aulas, como mencionado pelo Professor 1: “Eu utilizo vídeos e músicas, especialmente para flexibilizar a leitura e escrita em sala de aula”. Esse tipo de recurso é amplamente utilizado para atrair a atenção dos alunos e envolver aqueles que demonstram maior dificuldade em se concentrar nas atividades tradicionais. Materiais Impresso e Atividades Lúdicas: Outros professores, como o Professor 3, utilizam métodos mais tradicionais, como cruzadinhas e caça-palavras. Ele comentou: “Uso cruzadinhas, caça-palavras e livros adequados à idade para trabalhar o desenvolvimento da leitura e escrita”. Esses jogos educativos são vistos como ferramentas eficazes para reforçar o aprendizado de forma interativa. Produções Textuais e Leituras Compartilhadas: A leitura compartilhada e a produção de textos são práticas comuns entre vários docentes. O Professor 6, por exemplo, relatou: “Trabalho com leitura compartilhada e produções de textos para desenvolver a capacidade de leitura e escrita dos alunos”. Esses métodos focam na colaboração e no estímulo à autonomia dos alunos na criação de textos e no aprimoramento da capacidade interpretativa. Jogos e Brincadeiras Educativas: Alguns professores utilizam jogos para reforçar o aprendizado de forma lúdica. O Professor 4 destacou: “Utilizo tabuadas, brincadeiras como bingo e leituras em grupo para motivar os alunos e ajudar na interpretação dos conteúdos”. Esses jogos ajudam a engajar os alunos de maneira divertida, criando um ambiente propício à aprendizagem.

Como observado, os professores apresentam uma variação de métodos que refletem tanto práticas tradicionais quanto inovações didáticas, utilizando desde jogos lúdicos até o uso de tecnologia multimídia para engajar os alunos. Essa variedade é necessária para atender às diferentes necessidades dos alunos, especialmente em contextos onde os níveis de aprendizagem são diversos. De acordo com Moran (2015), a integração de tecnologias digitais no ensino pode promover maior interatividade e participação dos alunos, adaptando-se às suas realidades e promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo.

Alguns professores relataram dificuldades em relação ao envolvimento dos alunos com os métodos tradicionais de ensino, destacando a importância de adaptar as estratégias pedagógicas ao perfil de suas turmas. O uso de recursos mais dinâmicos e interativos, como jogos e vídeos, parece ser uma tendência entre os professores que buscam motivar os alunos que têm maior dificuldade em se concentrar em atividades mais convencionais, como leitura individual. De acordo com Kenski (2012), o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar tem mostrado ser uma solução eficaz para envolver estudantes que apresentam dificuldades de concentração em atividades tradicionais, favorecendo a personalização do ensino.

Não obstante, o uso de livros e materiais impressos, tais como relatado por vários professores, continua sendo um recurso necessário, especialmente em turmas onde as habilidades de leitura e escrita ainda estão em desenvolvimento. A inclusão de práticas colaborativas, como a leitura compartilhada e a produção coletiva de textos, também destaca a preocupação dos professores em promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e participativo. Freire (1996) destaca a importância de métodos que envolvam a participação ativa dos estudantes, pois o aprendizado colaborativo e o diálogo crítico são essenciais para o desenvolvimento de uma educação mais libertadora e transformadora.

A adaptação dos recursos às necessidades específicas dos alunos, conforme relatado pelos professores, é importante para promover uma aprendizagem eficaz, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de alfabetização e letramento. A correlação entre os procedimentos e os recursos didáticos destaca uma prática pedagógica que é flexível e adaptável, tentando se alinhar com as necessidades dos alunos.

Um exemplo claro dessa correlação pode ser observado na prática do Professor 3, ao relatar que, diante das dificuldades de leitura e escrita, se utiliza de “variados tipos de textos, ditado e leitura” para reforçar o aprendizado dos alunos. Além disso, na pergunta sobre os recursos didáticos, o mesmo professor indicou o uso de “cruzadinhas, caça-palavras e livros adequados à idade.” Isso mostra uma consistência em suas estratégias, ao utilizar métodos tradicionais, como cruzadinhas e ditados, para consolidar as habilidades de leitura e escrita de seus alunos, reforçando uma abordagem mais focada na repetição e prática estruturada.

Já o Professor 1 exemplifica uma abordagem mais adaptativa ao utilizar “métodos como o Grafogame e a cartilha 'Caminho Suave'” como procedimentos para lidar com as dificuldades de leitura e escrita, e, ao mesmo tempo, fazer uso de “vídeos e músicas” como recursos didáticos. Essa correlação entre procedimentos e recursos destaca o esforço em utilizar ferramentas digitais e multimídia para engajar os alunos, criando um ambiente mais dinâmico e acessível, além de personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais.

O Professor 8 mencionou que, diante das dificuldades dos alunos, incentiva “a leitura em casa e durante as aulas, os alunos leem os problemas de matemática.” Em termos de recursos didáticos, esse professor utiliza “problemas contextualizados que incentivam a leitura e interpretação.” A consistência entre os procedimentos e os recursos revela uma preocupação em integrar as habilidades de leitura com o conteúdo das disciplinas, especialmente com problemas matemáticos, para que o letramento não se restrinja a uma área, mas seja trabalhado de maneira interdisciplinar.

A análise revela que muitos professores ainda utilizam recursos tradicionais, como cruzadinhas e livros didáticos. No entanto, a eficácia desses recursos não está necessariamente vinculada à inovação pedagógica, mas à mediação que o professor realiza por meio deles. Dependendo da abordagem adotada, esses recursos podem ser usados de forma produtiva para promover o aprendizado, desde que haja uma mediação adequada que os conecte aos objetivos pedagógicos e às necessidades dos alunos. O Professor 10, por exemplo, mencionou o uso de “leituras individualizadas, atividades de reescrita e monitoramento do progresso” e destacou sua confiança em “livros didáticos, literários, caça-palavras e recortes de jornais” como principais recursos. Embora esse enfoque seja considerado tradicional, ele apresenta méritos, especialmente em contextos onde tecnologias são menos acessíveis ou onde o perfil dos alunos exige um enfoque mais direto e estruturado no processo de aprendizagem. O uso de livros literários, por exemplo, promove a prática regular e consistente da leitura, importante para o desenvolvimento da fluência leitora.

Esses métodos tradicionais, como os descritos pelo Professor 10, desempenham um papel importante na organização das aulas, especialmente quando há necessidade de reforçar conceitos básicos de forma consistente. No entanto, há oportunidades para incorporar novas abordagens, complementando as práticas consolidadas e potencializando os resultados.

A crítica construtiva aqui se concentra na necessidade de equilibrar o uso de métodos tradicionais com inovações pedagógicas. A inclusão de elementos digitais, como jogos educativos ou materiais multimídia, poderia enriquecer o ensino do Professor 10, tornando o aprendizado mais atrativo e envolvendo os alunos de maneira mais ativa. Segundo Moran (2015), a integração de tecnologias no ambiente escolar não substitui as práticas tradicionais, mas oferece novas possibilidades para personalizar e dinamizar o aprendizado, permitindo que os estudantes interajam de maneira mais efetiva com o conteúdo.

Além disso, Kenski (2012) ressalta que o uso de recursos multimídia pode atender a diferentes estilos de aprendizagem, tornando o conteúdo mais acessível e diversificado para os alunos. Essa abordagem híbrida, que combina o tradicional com o digital, favorece um ensino

mais inclusivo, capaz de engajar os estudantes de forma mais profunda e participativa.

Há um equilíbrio delicado entre o uso de novas tecnologias e métodos tradicionais, com muitos professores ainda confiando nas práticas convencionais de ensino para apoiar o aprendizado dos alunos. A depender do contexto e da turma, esses métodos podem ser eficazes, mas há uma oportunidade para a introdução de abordagens mais inovadoras, especialmente quando combinadas com recursos digitais e atividades interativas que incentivem o engajamento.

A integração de procedimentos e recursos didáticos mostra uma tentativa clara dos professores em abordar as dificuldades de leitura e escrita de maneira personalizada e engajante. As respostas revelam que, embora os métodos possam variar, o foco em oferecer suporte individualizado e uma variedade de recursos é importante para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Isso sugere que práticas que combinam atividades lúdicas, uso de tecnologias e envolvimento das famílias são as mais promissoras para enfrentar os desafios da alfabetização e letramento. A adaptação desses recursos às realidades de cada sala de aula demonstra a flexibilidade necessária para que o ensino seja eficaz e inclusivo, beneficiando a aprendizagem dos alunos de forma mais completa.

4.2.6 Responsabilidade no processo de alfabetização e letramento

As respostas dos professores quanto à responsabilidade pelo processo de alfabetização e letramento evidenciam diferentes perspectivas, refletindo as múltiplas dimensões que permeiam o processo educativo. O entendimento predominante entre os docentes é que essa responsabilidade é compartilhada entre diferentes atores da comunidade escolar e familiar, embora com variações quanto ao papel específico de cada um. O Professor 1, por exemplo, reforça a importância de uma abordagem integrada, na qual a família e a escola compartilham responsabilidades: 'A criança não pode contar só com a escola'. Esse posicionamento alinha-se a concepções de uma educação integral, que considera o ambiente familiar como parte do desenvolvimento cognitivo e social da criança.

O Professor 3, por outro lado, enfatiza a formação pedagógica como elemento central para o sucesso no processo de alfabetização, sublinhando que 'os responsáveis principais são aqueles que possuem formação em pedagogia'. Essa visão reforça a necessidade de especialização para garantir uma prática pedagógica mais eficaz e ajustada às necessidades dos alunos.

A visão do Professor 12 atribui responsabilidade a “todo o corpo docente, da

alfabetização ao quinto ano”, ampliando a discussão para uma lógica colaborativa, na qual o processo de alfabetização e letramento é contínuo e envolve todos os níveis de ensino. De maneira semelhante, o Professor 9 compartilha uma visão mais ampla, afirmando que 'todos os professores são responsáveis', o que destaca o caráter transversal do processo de letramento, abrangendo múltiplas disciplinas e etapas do desenvolvimento educacional.

O Professor 6 traz uma perspectiva mais institucional, atribuindo “grande responsabilidade” aos coordenadores pedagógicos, ressaltando a necessidade de acompanhamento contínuo e sistemático do processo de alfabetização. Por sua vez, o Professor 4 amplia o escopo, mencionando que “funcionários de apoio também desempenham um papel importante, especialmente na educação infantil”, enfatizando a interdependência entre cuidado e instrução nessa fase da educação.

O Professor 7 acrescenta que “a alfabetização e o letramento começam com todos que fazem parte da escola”, sugerindo uma visão de responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar, desde a equipe pedagógica até os professores de diferentes disciplinas.

Por fim, o Professor 10 sublinha a importância da parceria entre pais e professores, afirmando que “a colaboração entre pais e professores para o sucesso do processo”, uma perspectiva que converge com a do Professor 1. O Professor 5 complementa ao afirmar que “todos os profissionais da escola, incluindo os professores de outras disciplinas, têm responsabilidade no letramento”, sugerindo que o processo não se limita ao ensino das habilidades de leitura e escrita, mas envolve um esforço contínuo e colaborativo por parte de toda a comunidade escolar.

De acordo com Costa, Costa e Oliveira (2024), o processo de alfabetização deve envolver tanto o ambiente escolar quanto a participação da sociedade, incluindo a família, para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Esse entendimento reflete a visão de que a alfabetização e o letramento não são tarefas isoladas, mas um esforço conjunto da comunidade escolar, com o professor assumindo uma posição central apoiado por outros agentes do ambiente escolar e pela família.

Essa visão reforça a necessidade de programas e políticas educacionais que não apenas capacitem os professores, mas também envolvam a família e outros membros da comunidade escolar no processo educativo, conforme destacado por estudos sobre alfabetização e letramento (Costa, Costa e Oliveira, 2024).

A análise dessas respostas revela um consenso sobre a importância de uma abordagem colaborativa para garantir o sucesso no processo de alfabetização e letramento, especialmente ao considerar que o envolvimento da família e a integração de todos os atores escolares são

elementos essenciais para alcançar melhores resultados no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

4.2.7 Integração de leitura e escrita nas disciplinas

As respostas sobre como os professores integram atividades de leitura e escrita nas disciplinas demonstram que, mesmo em disciplinas que não são tradicionalmente focadas em leitura e escrita, os professores fazem esforços para garantir que essas habilidades sejam desenvolvidas de maneira contínua.

O Professor 1, por exemplo, mencionou que inclui “vídeos, textos ou conteúdos escritos em quase todas as aulas”, destacando que a integração de leitura e escrita não se limita a disciplinas como Língua Portuguesa, mas se estende a outras áreas, como Educação Física, Matemática e Ciências entre outras. Já o Professor 4 afirmou que realiza a “leitura dos enunciados das atividades quantas vezes for necessário”, o que mostra uma estratégia que visa garantir a compreensão textual, especialmente para alunos com dificuldades.

Além disso, o Professor 6 adotou práticas colaborativas, como “rodas de conversa, leitura compartilhada e correções ortográficas”, para integrar a leitura e a escrita de forma coletiva e envolvente. Da mesma maneira, o Professor 13 relatou o uso de “gêneros textuais, como músicas, bilhetes e receitas, relacionados à vivência dos alunos”, o que contextualiza o ensino de forma a torná-lo mais significativo e próximo da realidade dos estudantes.

Esses métodos refletem uma abordagem flexível e adaptada ao contexto dos alunos, permitindo que o letramento seja promovido de forma integrada ao ensino de diversas disciplinas. A interdisciplinaridade na educação é uma estratégia para abordar os desafios complexos e multifacetados do ensino moderno, como destaca Silva et al. (2024), ao afirmar que a fusão de diferentes áreas do conhecimento contribui para uma formação mais abrangente e crítica, preparando os alunos para interagir com o mundo de maneira mais conectada e complexa. Assim, práticas pedagógicas que integram múltiplos campos do saber ajudam a promover habilidades críticas, como pensamento analítico e criatividade, necessárias para o desenvolvimento pleno dos alunos. Observe as respostas dos entrevistados:

Quadro 12: Integração de Atividades de Leitura e Escrita nas Disciplinas

Professor	Integração de Leitura e Escrita
Professor 1	Vídeos, textos e conteúdos escritos em quase todas as aulas.
Professor 2	Uso de livros e envio de material aos pais via WhatsApp.

Professor 3	Integra leitura por meio de textos e livros didáticos.
Professor 4	Leituras dos enunciados das atividades quantas vezes necessário.
Professor 5	Relação entre disciplinas, usando textos em português, geografia e artes.
Professor 6	Rodas de conversa, leitura compartilhada e correções ortográficas.
Professor 7	Leitura e escrita em todas as disciplinas, como geografia e história.
Professor 8	Incentivo à leitura com problemas contextualizados e reflexões.
Professor 9	Explicações do conteúdo e leitura dos textos do livro.
Professor 10	Produção de resumos, leitura compartilhada e reescrita de textos.
Professor 11	Construção de conceitos, jogos matemáticos e problemas contextualizados.
Professor 12	Textos de interpretação relacionados aos temas da disciplina.
Professor 13	Leitura de mapas, imagens, resumos de conteúdos e gráficos.
Professor 14	Gêneros textuais como músicas, bilhetes e receitas, relacionados à vivência dos alunos.
Professor 15	Escreve textos com os alunos e faz rodas de leitura.
Professor 16	Integra leitura nos enunciados de problemas matemáticos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as respostas dos professores, fica claro que a integração das atividades de leitura e escrita vai além das disciplinas tradicionais de alfabetização. Muitos dos entrevistados, como o Professor 5, que utiliza “textos em português, geografia e artes”, destacam a importância de estabelecer uma conexão entre disciplinas, promovendo um aprendizado mais interdisciplinar. Essa prática sugere que o letramento está sendo trabalhado de forma holística, onde as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas simultaneamente com o conteúdo de outras áreas.

Outros, como o Professor 10, mostram um foco no aprimoramento da capacidade de escrita dos alunos, mencionando a produção de “resumos, leitura compartilhada e reescrita de textos”. Essas práticas são particularmente eficazes no desenvolvimento de habilidades de compreensão textual e produção escrita, fundamentais para o letramento crítico dos alunos.

No entanto, apesar do esforço de muitos professores em integrar o letramento em todas as disciplinas, ainda existem desafios, especialmente em disciplinas mais técnicas, como Matemática. O Professor 16 mencionou que integra a leitura nas atividades de matemática, incentivando os alunos a lerem e interpretarem os enunciados dos problemas matemáticos. Contudo, ele não explicitou de forma detalhada como essas atividades são conduzidas, limitando-se a mencionar que a leitura dos enunciados é uma parte importante do processo de resolução de problemas. Esse método pode não ser suficiente para o desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita dos alunos, dependendo da mediação pedagógica aplicada durante as atividades. Nesse caso, seria interessante complementar a leitura de enunciados com atividades de interpretação e análise crítica, para que os alunos possam desenvolver habilidades de compreensão mais profundas.

As respostas dos professores refletem um esforço consistente em integrar a leitura e a escrita em diferentes disciplinas, com estratégias que variam de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos. Ao utilizar vídeos, textos, livros didáticos, rodas de conversa e até gêneros textuais ligados à vivência dos alunos, os professores buscam garantir que o letramento seja uma prática contínua e interdisciplinar.

Essas estratégias têm um impacto positivo na aprendizagem, pois a integração de atividades de leitura e escrita em diferentes disciplinas não só melhora a alfabetização e o letramento dos alunos, mas também enriquece o processo de aprendizagem como um todo. Essas estratégias tornam o ensino mais inclusivo, envolvente e alinhado às necessidades contemporâneas, ajudando a formar alunos mais críticos, criativos e preparados para enfrentar os desafios acadêmicos e sociais.

4.2.8 Contribuição do letramento para a formação integral

A última pergunta da entrevista, “Em sua opinião como o letramento contribui para a formação integral do aluno?”, gerou respostas que evidenciam a relevância do letramento no desenvolvimento integral dos estudantes. Os professores entrevistados enfatizaram que o letramento vai além da simples habilidade de leitura e escrita, desempenhando um papel importante na formação crítica, prática e social dos alunos. As respostas refletem que o letramento é visto como um processo transformador, capaz de influenciar tanto o desenvolvimento acadêmico quanto as habilidades necessárias para a vida em sociedade.

Conforme apontado por Silva (2017), o letramento deve ser compreendido como um processo contínuo e multidimensional, que contribui significativamente para o

desenvolvimento integral do aluno, incluindo sua capacidade de interpretar o mundo, participar ativamente da sociedade e aplicar o conhecimento em situações cotidianas. Este entendimento vai ao encontro das percepções dos professores entrevistados, que veem no letramento uma ferramenta para capacitar os alunos a serem críticos, independentes e socialmente engajados como pode se observar no quadro a seguir:

Quadro 13: Contribuição do Letramento

Professor	Resposta	Contribuição do Letramento
Professor 1	Sem letramento, o aluno não se torna independente nem crítico.	Capacita o aluno a ser independente e crítico.
Professor 2	Ler e interpretar é necessário para qualquer ação futura.	Importante para a aplicação prática do conhecimento em ações futuras.
Professor 3	Desenvolve habilidades práticas e promove aprendizado integral.	Estimula o desenvolvimento prático e um aprendizado abrangente.
Professor 4	Contribui para desenvolver habilidades acadêmicas e cotidianas.	Aprimora habilidades úteis tanto no ambiente acadêmico quanto no dia a dia.
Professor 5	Amplia a visão do aluno e facilita sua expressão.	Expande a perspectiva do aluno e melhora sua capacidade de expressão.
Professor 6	Ajuda o aluno a interpretar e interagir com o mundo ao redor.	Melhora a capacidade do aluno de entender e interagir com o ambiente ao seu redor.
Professor 7	Contribui para o desenvolvimento completo do aluno.	Influencia positivamente no desenvolvimento abrangente do aluno.
Professor 8	Permite que o aluno relacione leitura com situações do cotidiano.	Habilita o aluno a conectar a leitura com a vida cotidiana.
Professor 9	Ensina o aluno a ser crítico, respeitar regras e opiniões.	Fomenta o pensamento crítico e o respeito por diferentes perspectivas.
Professor 10	Capacita o aluno a ser um indivíduo crítico e ativo na sociedade.	Prepara o aluno para ser um participante ativo e questionador na sociedade.

Professor 11	Promove a compreensão crítica e a aplicação do conhecimento.	Incentiva uma compreensão profunda e a aplicação do conhecimento adquirido.
Professor 12	Permite ao aluno comunicar suas ideias e sentimentos.	Facilita a comunicação eficaz e expressão emocional do aluno.
Professor 13	Facilita a adaptação crítica do aluno ao que aprende na escola.	Ajuda o aluno a aplicar criticamente o conhecimento adquirido em contextos reais.
Professor 14	Dá asas ao aluno, permitindo que conheça e modifique o mundo.	Encoraja o aluno a explorar e influenciar o mundo ao seu redor.
Professor 15	Mostra ao aluno que o conhecimento vai além da escola.	Expande a percepção do aluno sobre a aplicabilidade do conhecimento.
Professor 16	Permite que o aluno compreenda o mundo ao seu redor.	Melhora a compreensão do aluno sobre o seu contexto e o mundo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dessas respostas confirma a ideia de que o letramento não apenas contribui para o sucesso escolar, mas também desempenha um importante processo no desenvolvimento dos alunos. Conforme apontado por Silva (2017) o letramento é visto como uma ferramenta que permite aos estudantes compreenderem e interagirem com o mundo de maneira mais consciente e ativa, capacitando-os a exercer seu papel na sociedade de forma mais autônoma e reflexiva. Além de fornecer as bases para o domínio da leitura e da escrita, o letramento promove a ampliação do pensamento crítico, que é necessário para a tomada de decisões informadas e para a construção de cidadãos mais participativos e engajados.

Para alcançar esse desenvolvimento integral, é necessário que as práticas de letramento estejam enraizadas no cotidiano dos alunos, ligando-se a suas experiências e promovendo uma conexão significativa entre o conhecimento escolar e suas realidades pessoais e comunitárias. Isso torna o processo de letramento algo contínuo e contextualizado, como sugere Silva (2017), ampliando as fronteiras da sala de aula.

O envolvimento da família e da comunidade no processo de letramento, conforme apontado por diversos professores, é indispensável. A aprendizagem se torna mais significativa quando há uma continuidade entre o que é ensinado na escola e o que é vivenciado fora dela. A colaboração entre pais, professores e outros agentes sociais cria uma rede de suporte que contribui para o desenvolvimento pleno do aluno, o que reforça a importância do aprendizado além dos muros escolares. Esse alinhamento entre os diferentes espaços de aprendizagem

fortalece a formação do aluno, promovendo não só o sucesso acadêmico, mas também a formação de indivíduos capazes de atuar de forma crítica e transformadora em suas comunidades.

Dessa forma, promover o letramento como um processo multidimensional, que integra aspectos cognitivos, sociais e emocionais, precisa orientar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. A formação de alunos letrados, portanto, é uma condição indispensável para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e consciente, na qual o conhecimento é utilizado para transformar realidades e construir novos futuros.

A análise das entrevistas realizadas com os professores das escolas municipais de Itapuranga participantes da amostra reforça a importância de entender o letramento como um processo integrado, que ultrapassa a simples aquisição de habilidades de leitura e escrita. As respostas revelam que, para os professores, o letramento é importante no desenvolvimento crítico, social e emocional dos alunos, contribuindo diretamente para sua formação integral. A partir das percepções dos professores, torna-se evidente que o letramento, ao ser contextualizado nas práticas pedagógicas, possibilita que os alunos desenvolvam não apenas suas capacidades cognitivas, mas também habilidades práticas e críticas, fundamentais para a interação com o mundo e a vida em sociedade.

Ao concluir este tópico, é importante destacar que a alfabetização e o letramento podem ser abordados como processos complementares e contínuos, que se inter-relacionam no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, necessitando de uma colaboração entre professores, família e toda a comunidade escolar. Para que as práticas de letramento sejam eficazes, é preciso investir em formação continuada dos educadores, além de garantir o envolvimento ativo das famílias no processo educativo, conforme pontuado em diversos estudos, incluindo os de Silva (2017). Esse alinhamento entre as diferentes esferas do aprendizado é importante para a formação integral do aluno.

Ao analisar as entrevistas e as respostas obtidas, fica claro que, embora muitos professores consigam implementar estratégias de letramento que promovem a formação integral dos alunos, eles ainda enfrentam uma série de desafios que precisam ser superados para que esses processos sejam mais eficazes. Assim, no próximo tópico, serão discutidos os principais obstáculos identificados tanto nas entrevistas quanto no questionário sociocultural, além das oportunidades que surgem para aprimorar as práticas pedagógicas. Essa análise é importante para compreensão das dinâmicas atuais e dos caminhos possíveis para o avanço das práticas educativas no contexto das escolas municipais de Itapuranga.

4.3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM ITAPURANGA-GO

Este tópico explora os principais desafios e oportunidades identificados na pesquisa sobre alfabetização e letramento em Itapuranga, GO, com ênfase nos impactos da pluridocência para os professores. A pluridocência implementada nas escolas municipais de Itapuranga trouxe mudanças importantes para os professores, tanto na prática pedagógica quanto na carga de trabalho. Com a reorganização do sistema de ensino, professores que antes atuavam em áreas específicas passaram a ministrar várias disciplinas no 4º e 5º anos. Apesar de a mudança exigir adaptação, muitos professores se beneficiam da oportunidade de trabalhar com disciplinas diretamente relacionadas às suas áreas de formação, o que pode melhorar a qualidade do ensino. Como aponta Pinho (2018), a diversidade de disciplinas, quando bem equilibrada, permite que os professores aprofundem seu ensino nas áreas de maior conhecimento.

Ao observar essa realidade em Itapuranga, percebe-se que os professores enfrentaram esse processo com um misto de desafios e expectativas, considerando tanto os benefícios de atuar em suas áreas de formação quanto os esforços necessários para lidar com disciplinas em que não possuem experiência aprofundada.

A ampliação das responsabilidades, no entanto, requer uma organização cuidadosa do tempo de planejamento e execução das atividades. Com a jornada de trabalho de 40 horas semanais, equilibrar o planejamento pedagógico com a correção de atividades e avaliações pode ser um desafio, mas os professores com formação em pedagogia têm a flexibilidade necessária para se adaptar às demandas da pluridocência.

Fica evidente que essa flexibilidade se torna uma aliada importante para os professores, ao permitir que eles se ajustem às novas demandas de maneira mais eficiente. Contudo, isso não elimina a necessidade de políticas de suporte que garantam condições adequadas para a realização desse trabalho, especialmente diante das múltiplas funções que os docentes precisam desempenhar.

Coelho (2014, p. 35) ressalta que “a formação em pedagogia capacita os professores para atuar em diferentes disciplinas, proporcionando uma base sólida para lidar com múltiplas áreas”. No entanto, essa formação ampla deve ser complementada pela reflexão sobre a importância das didáticas gerais e das didáticas específicas, como abordado por Libâneo (2008). A didática geral capacita os professores a lidar com processos de ensino-aprendizagem de maneira ampla e interdisciplinar, enquanto as didáticas específicas aprofundam o conhecimento

em áreas particulares, assegurando que o ensino seja adequado às peculiaridades de cada disciplina. Refletindo sobre essa relação entre didáticas gerais e específicas, entende-se que é necessário o equilíbrio entre ambas, para que os professores possam oferecer um ensino de qualidade, especialmente em contextos onde lecionam disciplinas fora de sua área de formação.

Compreender essa distinção entre didáticas gerais e específicas é relevante em contextos de pluridocência, onde os professores frequentemente lecionam disciplinas fora de suas áreas de especialização. A formação geral oferecida pela pedagogia, conforme descrito por Coelho (2014), fornece a base para que esses docentes possam atuar em várias disciplinas, mas o sucesso dessa prática depende também de uma formação continuada e específica nas áreas em que estão atuando.

Veiga (2014) complementa essa discussão ao afirmar que as didáticas específicas não podem ser desconsideradas quando se trata de garantir um ensino de qualidade em disciplinas específicas. Assim, é importante que políticas de formação continuada incluam tanto aspectos gerais da didática quanto o aprofundamento nas áreas de conhecimento dos professores, especialmente no contexto de escolas que adotam o modelo de pluridocência, como observado em Itapuranga, oferecendo formação que seja prática e aplicável às demandas específicas de cada contexto. Isso seria um passo imperioso para fortalecer a qualidade do ensino e apoiar os professores no desempenho de suas funções.

Dessa forma, a prática pedagógica não deve se restringir apenas à aplicação de estratégias gerais, mas deve integrar abordagens específicas para cada disciplina, a fim de promover um ensino eficaz e adaptado às demandas curriculares e aos contextos locais. Essa integração colabora para que as práticas pedagógicas respondam tanto às necessidades dos alunos quanto aos objetivos do sistema educacional. Esse equilíbrio é o que permite transformar a pluridocência em uma oportunidade de inovação, em vez de um desafio limitador.

A pluridocência em Itapuranga também desafia os professores a repensarem suas práticas pedagógicas. A adaptação às novas demandas curriculares oferece uma oportunidade para inovação pedagógica e crescimento profissional. Como argumenta Dering (2021, p. 66), “A escola torna-se como um espaço vivo de possibilidades, logo, de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte, etc”. Dessa forma, a pluridocência pode contribuir para a melhoria do aprendizado, desde que os professores recebam suporte adequado para lidar com as complexidades dessa abordagem.

Outro ponto relevante é a formação acadêmica. Muitos professores possuem formação em áreas como Matemática, Ciências ou História, e a pluridocência oferece a chance de aplicar esse conhecimento de maneira mais prática e interdisciplinar. A formação continuada também é

importante para aprimorar as competências dos professores, especialmente em áreas que não são o foco de sua formação original. Silva e Souza Pan (2022, p. 82) destacam que “a formação continuada é essencial para apoiar os professores na ampliação de suas competências pedagógicas”.

O contexto da pluridocência em Itapuranga também amplia a capacidade dos professores de implementar novas estratégias pedagógicas. O desafio de lecionar várias disciplinas e gerenciar turmas com diferentes níveis de aprendizado estimula a busca por metodologias mais interativas e colaborativas.

No entanto, a implementação da pluridocência pode ser um indicativo para o aumento das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desde a adoção dessa metodologia, foram realizados três ciclos de avaliação do IDEB (2019, 2021, 2023), e as notas mostraram uma tendência de crescimento, indicando que a atuação de professores especializados em suas respectivas áreas tem gerado resultados positivos no desempenho dos alunos.

O quadro a seguir apresenta as notas do IDEB das escolas pesquisadas:

Quadro 14: IDEB das escolas pesquisadas

Ano	Escola Municipal Vera Cruz	Escola Municipal Coronel Virgílio José de Barros
2017	6,4	-
2019	6,1	6,1
2021	5,2	5,8
2023	6,5	6,4

Observa-se, portanto, uma melhora nas notas dessas instituições após a implementação da pluridocência nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A única queda registrada foi em 2021, período que corresponde ao retorno das atividades presenciais após a pandemia, momento em que os alunos ainda enfrentavam dificuldades resultantes do ensino remoto, o que afetou o desempenho nas avaliações. Contudo, a recuperação foi expressiva no ciclo de 2023, evidenciando uma adaptação satisfatória ao novo formato de ensino e o impacto positivo da pluridocência no processo de aprendizagem.

Esse crescimento no IDEB pode indicar o impacto positivo das mudanças educacionais, como a adoção da pluridocência, que permitiu que professores especializados atuassem em suas áreas de formação, melhorando o desempenho dos alunos, embora ainda haja desafios

relacionados à adaptação dos professores e ao planejamento pedagógico. No entanto, é importante considerar os fatores que podem ter contribuído para essa melhora são vários e vão além da escola, como a implementação de políticas de formação continuada para os professores, investimentos em infraestrutura escolar, a ampliação do acesso a recursos pedagógicos e o fortalecimento da gestão escolar. Esses elementos, combinados, podem ser importantes na melhoria contínua dos resultados educacionais, o que indica que a evolução no IDEB reflete um conjunto de ações integradas, e não apenas a adoção da pluridocência.

Diante desse cenário, a formação continuada e o suporte pedagógico são essenciais para garantir que os professores tenham as ferramentas necessárias para maximizar os benefícios da pluridocência. O trabalho colaborativo entre os docentes, associado ao uso de novas tecnologias, pode ajudar a criar um ambiente de ensino mais integrado e eficaz. Moran (2015) sugere que a integração de tecnologias e metodologias interativas pode fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos desafiadores como a pluridocência.

Quadro 15: Formação Continuada e Capacitação Docente

Estratégia	Descrição	Impacto Esperado	Ferramentas/Abordagens
Formação continuada específica	Cursos regulares sobre metodologias de alfabetização e letramento, integradas com outras áreas do conhecimento	Melhoria nas práticas de ensino e maior eficiência no processo de alfabetização	Parcerias com universidades para oferecer formação continuada
Capacitação em tecnologia educacional	Treinamentos em plataformas digitais de ensino e recursos tecnológicos inovadores	Diversificação das abordagens pedagógicas e maior engajamento dos alunos	Uso de plataformas como Google Classroom e Grafogame

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das práticas pedagógicas em Itapuranga também revela que os professores que utilizam metodologias de ensino mais dinâmicas, como rodas de conversa e atividades colaborativas, conseguem promover o letramento de forma mais eficaz. Freire (1996) defende que a educação dialógica, centrada no aluno, é necessária para promover um aprendizado significativo e participativo, o que reforça a importância de estratégias pedagógicas interativas e centradas nas necessidades dos alunos.

Para que a pluridocência alcance seu pleno potencial, é fundamental que as políticas

educacionais continuem investindo no desenvolvimento contínuo dos professores. Programas regulares de formação continuada e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes são essenciais para garantir uma educação de qualidade em Itapuranga. Assim, as políticas educacionais precisam focar no suporte aos professores, proporcionando os recursos e a formação necessários para que possam lidar com os desafios do ensino de forma eficaz, promovendo a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e interativas que atendam às necessidades de um ensino cada vez mais interdisciplinar.

Além disso, a incorporação de tecnologias educacionais pode facilitar a aplicação dessas práticas interativas. Políticas que incentivem o uso de ferramentas digitais no processo de alfabetização e letramento podem tornar o ensino mais personalizado e envolvente. Plataformas como Kahoot, Google Classroom e aplicativos específicos de alfabetização, como o Grafogame, permitem que os professores adaptem suas abordagens e ofereçam aulas mais dinâmicas e interativas, aumentando o engajamento dos alunos.

O ensino híbrido surge como uma metodologia relevante para personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Ao combinar o ensino presencial com ferramentas *online*, essa abordagem oferece maior flexibilidade, permitindo que os alunos avancem no seu próprio ritmo. No entanto, é preciso discutir de forma mais abrangente os desafios e as implicações dessa metodologia. Embora o ensino híbrido ofereça oportunidades de diversificação das estratégias pedagógicas e adaptação do conteúdo, ele também demanda uma infraestrutura adequada, formação contínua dos professores no uso de tecnologias educacionais e uma gestão eficiente do tempo e dos recursos. Além disso, é importante considerar como o ensino híbrido pode ser implementado de maneira equitativa, garantindo que todos os alunos tenham acesso às ferramentas tecnológicas necessárias e ao suporte adequado para seu desenvolvimento. Nesse sentido, a personalização do ensino no modelo híbrido precisa ser analisada à luz das condições locais, tanto no que diz respeito à realidade socioeconômica dos estudantes quanto à capacitação dos professores (Silva, Aguiar e Costa, 2020).

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) também se destaca como uma metodologia que promove a integração de diversas áreas do conhecimento, utilizando a leitura e a escrita de forma prática e contextualizada. Ao tratar de temas reais e do cotidiano dos alunos, essa abordagem não apenas aumenta o engajamento, mas também desenvolve habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Severo (2020) destaca que a ABP contribui significativamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais e cognitivas dos alunos, uma vez que propicia a resolução de problemas reais e relevantes para a comunidade escolar.

Ao adotar a ABP, os professores podem integrar disciplinas que, à primeira vista, parecem distantes do letramento, mas que, quando inseridas em um projeto, tornam-se ferramentas eficazes para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Projetos como “Jornal Escolar”, onde os alunos escrevem notícias sobre a comunidade escolar, e “Sustentabilidade na Comunidade”, que envolve a produção de relatórios e ensaios sobre questões ambientais locais, são exemplos claros de como o letramento pode ser promovido de forma interdisciplinar e contextualizada.

Quadro 16: Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

Estratégia	Descrição	Impacto Esperado	Exemplos de Projetos
Projetos interdisciplinares	Integração de leitura e escrita com outras áreas do conhecimento através de projetos práticos	Desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita aplicáveis ao mundo real	Projeto “Jornal Escolar”, onde os alunos escrevem notícias sobre a comunidade escolar
Aplicação prática do letramento	Uso de temas reais e cotidianos nos projetos de leitura e escrita	Aumento do engajamento dos alunos e relevância dos conteúdos aprendidos	Projeto “Sustentabilidade na Comunidade”, com relatórios e ensaios críticos sobre questões ambientais locais

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro foi elaborado com base em referências teóricas sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e em observações feitas no contexto das práticas pedagógicas em Itapuranga. A metodologia ABP tem sido amplamente discutida por autores como Oliveira, Souza e Teixeira (2023), que destacam sua relevância para promover um ensino mais significativo e contextualizado. A utilização de projetos interdisciplinares, como mostrado no quadro, visa integrar o letramento com outras áreas do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades aplicáveis ao mundo real. Além disso, essa abordagem facilita o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo, ao envolver os alunos na resolução de problemas práticos.

Portanto, políticas educacionais que incentivem a adoção da ABP, aliadas a uma formação continuada dos professores para utilizar essa abordagem de maneira eficaz, podem ser uma ferramenta importante para melhorar os resultados de alfabetização e letramento no município de Itapuranga, especialmente nos contextos onde há defasagens educacionais. Isso reforça a necessidade de um ensino voltado para a prática, em que os alunos possam ver a

aplicabilidade dos conteúdos trabalhados e, ao mesmo tempo, desenvolver suas competências críticas e reflexivas.

A personalização do ensino é uma estratégia eficaz para ajustar o método conforme as necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem permite que os professores identifiquem as dificuldades individuais dos alunos e adaptem suas atividades para que todos possam progredir em seu próprio ritmo.

Quadro 17: Personalização do Ensino

Estratégia	Descrição	Impacto Esperado	Ferramentas/Abordagens
Ensino diferenciado	Adaptação das atividades pedagógicas de acordo com o nível de habilidade e dificuldade de cada aluno	Maior desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos	Uso de plataformas como Google Classroom ou Khan Academy para personalização de trilhas de aprendizado
Atividades diferenciadas	Propostas de leitura e escrita com níveis ajustados conforme a fluência e habilidades dos alunos	Aumento da confiança dos alunos e melhora no desempenho	Ferramentas como Microsoft OneNote para organização das atividades e acompanhamento do progresso

Fonte: Elaborado pela autora.

As políticas educacionais, focadas em formação continuada, uso de tecnologias, ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e personalização do ensino, podem proporcionar um suporte efetivo aos professores no processo de alfabetização e letramento em Itapuranga. É fundamental considerar que a adoção dessas políticas precisa ir além da implementação prática; deve refletir uma mudança de paradigma sobre o papel do educador e do aluno. A implementação dessas estratégias contribui para um ensino mais dinâmico e inclusivo, que atende melhor às necessidades dos alunos e promove um letramento crítico e contextualizado.

No entanto, o maior impacto dessas políticas será alcançado se elas vierem acompanhadas de um esforço para fortalecer o vínculo entre a teoria e a prática pedagógica. Essa integração é indispensável para que os professores consigam aplicar metodologias como a aprendizagem baseada em projetos de maneira significativa, envolvendo os alunos em processos que não apenas desenvolvem habilidades técnicas, mas também ampliam sua

capacidade crítica e criativa. Essa abordagem, além de promover um letramento mais contextualizado, pode contribuir para engajar os estudantes em questões locais, conectando o conteúdo curricular às realidades socioculturais de Itapuranga.

Outro aspecto a ser considerado é a valorização do papel do professor como mediador e agente de transformação. A formação continuada, por exemplo, deve ir além do treinamento técnico e oferecer um espaço de troca e reflexão, onde os educadores possam compartilhar desafios e estratégias específicas ao contexto local. Essa troca é útil para fortalecer a comunidade docente, promovendo soluções colaborativas e ampliando o repertório pedagógico de cada professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professora do Ensino Fundamental, esta dissertação assume um significado pessoal e prático que vai além da pesquisa acadêmica. Ao longo do estudo, buscou-se não apenas compreender as teorias de alfabetização e letramento, mas, também, analisar como essas teorias se manifestam na prática da sala de aula, nas interações cotidianas com os alunos e nas estratégias adotadas pelos professores. A investigação realizada nas escolas municipais de Itapuranga reforçou uma percepção já presente na prática docente: a alfabetização e o letramento não são processos puramente técnicos, mas fenômenos sociais que envolvem o contexto de vida dos alunos e a escola em suas trajetórias.

A pluridocência, implementada no município, apresenta aspectos que podem ser positivos no contexto da alfabetização e letramento, especialmente nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Contudo, é necessário avaliar de forma mais abrangente todas as variáveis envolvidas, a fim de compreender os desafios e as oportunidades que essa prática oferece no processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade de os professores atuarem em suas áreas específicas de formação permitiu um ensino mais qualificado e direcionado, aprofundando os conteúdos e favorecendo o desenvolvimento de um letramento mais contextualizado. Essa abordagem é fundamental, pois disciplinas como Português, História e Geografia, quando ensinadas por especialistas, podem integrar leitura e escrita de maneira mais orgânica e eficaz. Essa integração, mediada pela especialização dos docentes, tornou possível um aprofundamento dos conteúdos e uma abordagem mais eficaz na alfabetização e letramento, conforme destacado pelas entrevistas e questionários realizados. As evidências apresentadas indicam que a presença de professores especialistas, juntamente com a formação continuada e a colaboração entre profissionais, pode ser um fator favorável à melhoria dos indicadores educacionais. Porém, conforme destacamos, a formação continuada não pode ser ignorada nesse processo.

Embora nem todos os professores atuem exclusivamente em suas áreas de formação, o cenário da pluridocência também oferece a flexibilidade necessária para que completem sua atuação em outras disciplinas. Essa flexibilidade não compromete o processo de letramento, uma vez que a formação em Pedagogia, comum a muitos docentes, proporciona uma base para atuar de forma interdisciplinar, ajustando-se às demandas variadas do ensino. Silva (2022) reforça que essa capacidade de adaptação é uma vantagem que possibilita aos professores organizar melhor suas aulas e integrar diferentes dimensões do letramento.

O benefício da pluridocência também foi observado nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas pesquisadas em Itapuranga, apresentados no decorrer do último capítulo. Esses resultados destacaram não apenas um crescimento nos indicadores de qualidade educacional, mas também evidenciaram como a atuação de professores especialistas em áreas específicas contribuiu significativamente para a diversificação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento integral dos alunos. A colaboração entre os docentes e a abordagem interdisciplinar foram aspectos-chave que impulsionaram a melhoria no IDEB, reforçando a importância da formação continuada e da atuação especializada no processo educacional.

Após a implementação desse modelo, tais instituições apresentaram crescimento significativo nos ciclos de avaliação, o que sugere que a especialização dos professores, combinada com o suporte pedagógico adequado, contribuiu para a melhoria das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

A pesquisa também revelou a importância das práticas colaborativas entre os professores, promovendo um ambiente de trocas contínuas e suporte mútuo, que favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades dos alunos. O trabalho conjunto entre docentes de diferentes áreas possibilita a criação de práticas pedagógicas interdisciplinares e inovadoras, integrando novas tecnologias e metodologias. Moran (2015) ressalta que a colaboração entre os professores contribui para a criação de um ambiente dinâmico, onde o uso de abordagens diversificadas beneficia diretamente o aprendizado dos alunos. Este aspecto colaborativo da pluridocência mostrou-se positivo para o desenvolvimento de um ensino que seja, ao mesmo tempo, crítico, inclusivo e emancipador, preparando os alunos para além do ambiente escolar.

Nesse viés, a pluridocência promove uma educação mais especializada e colaborativa, o que se reflete em melhorias nos indicadores educacionais. No entanto, é preciso que a formação continuada dos professores e o suporte pedagógico sejam fortalecidos, garantindo que esses profissionais estejam preparados para maximizar os benefícios dessa abordagem, adaptando o ensino às necessidades específicas dos alunos.

Contudo, a pesquisa também revelou que há lacunas nas práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito à valorização das experiências culturais e sociais dos alunos dentro do processo educativo. No cotidiano escolar, é notório que os alunos trazem consigo uma bagagem de vivências e experiências que moldam suas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento, e a integração do letramento em suas múltiplas dimensões, como foi discutido nesta dissertação, é algo que precisa ser trabalhado com mais profundidade, pois ele

tem o potencial de transformar o ensino e promover uma educação mais crítica e significativa. Portanto, é necessário avançar no sentido de uma formação continuada que dialogue efetivamente com as realidades enfrentadas pelos professores em sala de aula, oferecendo ferramentas para enfrentar os desafios diários do ensino e promover um letramento que vá além das fronteiras escolares, preparando os estudantes para uma participação ativa e consciente na sociedade.

As práticas educacionais contemporâneas exigem uma reavaliação das abordagens tradicionais, especialmente quando se trata de letramento. Conforme Gomes (2023), o letramento não deve se restringir às habilidades técnicas de leitura e escrita, mas deve também incorporar dimensões sociais, culturais e políticas. Neste sentido, é imprescindível questionar: estamos realmente preparados para incorporar essas dimensões de maneira consistente em nossa prática pedagógica? A Pedagogia dos Multiletramentos, por exemplo, reconhece que diferentes esferas de comunicação, incluindo as digitais, são centrais para construir um ambiente educacional inclusivo e emancipatório. No entanto, para que essa perspectiva seja efetiva, é necessário que as práticas escolares se tornem verdadeiramente reflexivas e se abram ao questionamento das estruturas de poder que limitam a inclusão. Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade de um letramento crítico e decolonial, que questiona as hierarquias de poder presentes nas práticas escolares tradicionais, promovendo, assim, uma educação mais equitativa e transformadora.

Diante dos dados coletados e analisados, ficou perceptível que o fortalecimento das políticas educacionais, focadas tanto na estabilidade quanto no desenvolvimento profissional dos educadores, pode proporcionar um efeito significativo na qualidade da educação em Itapuranga. No entanto, é importante refletir sobre a forma como essas políticas serão implementadas. A estabilidade no emprego, por exemplo, não deve ser vista apenas como um benefício ao educador, mas como um compromisso que a sociedade assume para com a qualidade do ensino. Isso implica na criação de políticas que não apenas garantam estabilidade, mas que também promovam constantemente a formação dos professores, integrando avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional como pilares inseparáveis, a fim de promover a melhoria contínua do processo educativo.

Além disso, a comunicação como prática pedagógica, abordada ao longo da pesquisa, revelou que não é neutra e que está sempre carregada de valores ideológicos que refletem os contextos sociais dos alunos e da escola. Na pesquisa isso foi observado, especialmente, no modo como as práticas de alfabetização e letramento se desenvolveram nas escolas de Itapuranga. A linguagem é compreendida como um processo que participa ativamente da

construção e transformação das relações sociais e identitárias, o que se reflete na prática pedagógica ao permitir que os alunos construam significados e desenvolvam sua consciência crítica dentro de seus contextos culturais. Isso reforça a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre o uso da linguagem na prática docente, reconhecendo sua capacidade de não apenas transmitir conhecimentos, mas também de moldar consciências e construir identidades. A perspectiva de Bakhtin, mencionada no decorrer da análise, nos lembra que a linguagem é uma ferramenta ativa na construção do conhecimento e na transformação das relações sociais, um aspecto essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Portanto, é imperativo que as políticas educacionais continuem a fortalecer não apenas a formação continuada dos professores, mas também o suporte pedagógico necessário para que possam adaptar suas práticas às necessidades específicas dos alunos. A estabilidade no emprego, aliada a oportunidades de desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho, deve ser entendida como um compromisso social com a qualidade do ensino. Além disso, o suporte institucional é necessário para promover parcerias entre escolas e famílias, o que fortalece o aprendizado; é necessária a disponibilização de recursos adequados, como materiais didáticos adaptativos e tecnologias de apoio para que o ensino personalizado seja realizado de forma eficiente. Nesse sentido, o compromisso de garantir um ensino de qualidade não deve ser apenas dos professores, mas também de toda a sociedade, que precisa investir em políticas que ofereçam suporte contínuo ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Dessa forma, encerra-se este trabalho com a percepção de que a prática pedagógica precisa estar em constante diálogo com a teoria, e que é por meio dessa dialética que reside o potencial transformador do ensino e, conseqüentemente, da vida dos alunos. A alfabetização e o letramento, entendidos como processos que entrelaçam dimensões técnicas, sociais e culturais, precisam ser constantemente revisitados e ajustados para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Futuros estudos podem investigar, por exemplo, o impacto de diferentes abordagens pedagógicas sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos ou explorar como a formação continuada dos docentes pode influenciar as práticas de letramento em contextos escolares diversos. Além disso, pesquisas que enfoquem o uso de novas tecnologias no processo de alfabetização também são promissoras para compreender como esses recursos podem potencializar as práticas educativas e contribuir para a formação de sujeitos críticos.

Promover uma educação verdadeiramente significativa e emancipadora exige um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas, bem como a disposição para enfrentar os desafios impostos por contextos diversos. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar as reflexões sobre as práticas pedagógicas e inspire novos estudos e

ações que promovam a qualidade da educação, considerando o contexto, as experiências e as potencialidades de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, reafirmando o compromisso com a formação de indivíduos capazes de atuar de forma consciente e ativa na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-SILVA, G. E. **O Letramento, a Críticidade e o Letramento Crítico**. Revista Pindorama, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 201-221, 2021. DOI: 10.55847/pindorama.v12i1.732. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/732>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- ARRUDA, R. A.; FERNANDES, R. C.; GUEDES, I. C. **Atividades e Intervenções Neuropsicopedagógicas: Estudo de Caso de Criança com Autismo**. 2022. IV CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva. ISSN 2359-2915. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/72395>. Acesso em: 19 nov. 2024.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTON, D.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.
- BASTOS, R.L.G.; RIBEIRO, P.B. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. 2020. DOI: 10.14393/DL43-v14n3a2020-4 Disponível em: <file:///D:/Documentos/Downloads/guifromm,+Rafael+Lira+Gomes+Bastos,+Pollyanne+Bicalho+Ribeiro.pdf>
- BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008. [1. ed.: 1958].
- BENWELL, B.; STOKOE, E. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. DOI: 10.1017/CBO9780748626533.
- BERNSTEIN, B. **The structuring of the pedagogic discourse: class, codes and control**. London: Routledge, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 9º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRAGA, Denia da Guia Jesus. **Vulnerabilidade social e dificuldade de aprendizagem matemática: o que revelam os professores do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas (FACMAIS), 2022. Disponível em: <http://65.108.49.104/xmlui/handle/123456789/537>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019** [Internet]. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica--da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Diretrizes e normas para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BUCKINGHAM, D. **Media education: Literacy, learning and contemporary culture.** Cambridge: Polity Press, 2003.

CAMBOURNE, B. **The conditions of learning: Is learning natural? The Reading Teacher**, v. 55, n. 8, p. 758-762, maio 2002.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006. p. 13-27.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALCANTI, C.; MARTINS, E. **A matemática e suas aplicações no cotidiano.** São Paulo: Contexto, 2003.

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Letramento e alfabetização: conceitos e práticas.** Revista Brasileira de Alfabetização, n. 20, p. 5-17, 2014. Disponível em: <https://epge.fgv.br/conferencias/apresentacao-do-relatorio-da-ocde-2018/files/relatorios-economicos-ocde-brasil-2018.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, R.; BOURDIEU, P.; HÉBRARD, J.; BRESSON, F.; DARNTON, R.; FABRE, D.; GOULEMOT, J. M.; MARIN, L.; ROCHE, D. **Práticas da leitura.** Organização de R. Chartier. Tradução de C. Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHINGULO, M. G. C.; SILVA, A. A. da; JESUS, A. R. **A ética e a educação como processo da formação humana.** Revista de Literatura e Linguística, v. 1, n. 27, p. 221-237, DOI: <https://doi.org/10.51359/1982-6850.2020.248483>, set. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Portugal, v. 16, n. 002, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: julho 2024.

COELHO, S. I. R. **A pluridocência no 1.º ciclo.** 2014. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada – Universidade do Algarve, Faro, 2014.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização: o quê, por quê e como.** São Paulo: Summus, 2021. Acesso em: 20 jun. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, J. B.; ARRAES, R. A.; GUIMARÃES, P. M. **Estabilidade no emprego e qualidade do ensino: implicações da efetividade dos professores no ambiente escolar.** 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/h9DNjRykpmfM9SfTdgsCQLG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2024.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, p. 245-262, 2002.

DAHLGREN, P. **Media and political engagement: Citizens, communication, and democracy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

DALEY, E. **Expandindo o conceito de letramento.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, 2010.

DANYLUK, O. **Alfabetização matemática: o cotidiano da vida escolar.** EDUCS, 1991.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DERING, R. O. **A Prova de Redação do Enem: Manutenção da Colonialidade por meio do Ensino de Produção Textual.** 2021. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás.

DUARTE, Newton. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?lang=pt>. Acesso em: julho 2024.

EPSTEIN, J. L. **School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.** 2. ed. Philadelphia, PA: Westview Press, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. **Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados.** São Paulo: [s.n.], 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/23345864/Pode_Entrar_Portugu%C3%AAs_do_Brasil_para_Refugiadas_e_Refugiados. Acesso em: 16 nov. 2024.

FERNANDES, I. C.; FERNANDES, T. **Letramento informacional no combate às fake news na educação.** Redoc, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 41-50, jan./abr. 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.68237.

FERNANDES, M. **Os segredos da alfabetização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O Saber em Jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. **O ato de ler evolui.** Revista Nova Escola, n. 143, p. 13, jun./jul. 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: O Que Dizem os Censos?** Educação & Sociedade, 23(81), 21-47, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, C. **Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeduc/a/7VpPYBCPjwKKv8gF5YkTFKB/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is. Acesso em: 13 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989. VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FULLAN, M. **The NEW Meaning of Educational Change.** London: Routledge, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v. 37, n. 135, p. 13-21, 2016.

GEE, J. P. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method.** London: Routledge, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, S. A. **Tecendo conceitos no ensino de linguagem e literatura: o letramento consciente.** Revista Água Viva, v. 8, n. 3, jul.-dez. 2023.

GOMES, S. A. **Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de Língua Portuguesa.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books, 1995.

HALL, S. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. London: Sage, 1997.

IBGE. **Censo Demográfico de Itapuranga, Goiás**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/itapuranga/panorama>.

INEP. **Dados revelam perfil dos professores brasileiros**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 24 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Dados do município de Itapuranga-GO**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/5211206-itapuranga/ideb>. Acesso em: 16 out. 2024.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 24 set. 2024.

INFORSATO, E. do C.; COELHO, S. M. (Orgs.). **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Programa de Formação de Professores em Exercício, UNESP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150376>. Acesso em: 20 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades e Estados: Itapuranga - Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/itapuranga/panorama>. Acesso em: 28 set. 2024.

JOSEPH, J. E. **Historical perspectives on language and identity**. In: PREECE, S. *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Routledge, p. 19-33.

KELLNER, D. **Multiple literacies and critical pedagogy in a multicultural society**. *Educational Theory*, v. 48, n. 1, p. 103-122, 1998.

KENSKI, V. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papirus, 2012.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge: University Press, 1998.

KLEIMAN, A. B. **Letramento na contemporaneidade**. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8vqF4g6RkSRtTFcSmCnYFdP/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

KOCH, Ingedore G.V. **Argumentação e Linguagem**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

LEMOS, L. M. R.; SARLO, A. L. S. **Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma revisão literária**. Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 13, n. 2, p. e5981, 5 fev. 2021.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Pueblo y Educación.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, L. C. **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Educação e Pesquisa, v. 44, p. 1-17, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas**. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. (Orgs.). Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

LIMA, M. F.; ARAÚJO, J. F. S. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 21, n. 23, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 24 set. 2024.

LIMA, W. S.; VIANA, M. A. P. **A importância da formação continuada de professores da educação básica: A arte de ensinar e o fazer cotidiano**. Revista Educação Pública, 2015.

LIPMAN, M. **Thinking in Education**. New York: Cambridge University Press, 2003.

LOPES, A. S. M. **Alfabetização, letramento e seus sentidos: olhar das professoras de uma escola pública municipal de Presidente Prudente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp) “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente/SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c9972fa5-4467-42a2-b246-d72f587d4ca2> . Acesso em: 14 maio 2024.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. **The economic importance of financial literacy: Theory and evidence**. Journal of Economic Literature, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014.

MALAGUZZI, L. **Uma declaração para três direitos**. Reggio Emilia, janeiro, 1993.

MARIN, R. **Didática: Fundamentos Teóricos e Práticos**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa**. Educ. Form., [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20-31, 2016. DOI:

10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MENDONÇA, Fernanda Nayara da Silva. **Projeto de Letramento Familiar: Um Olhar Docente**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 08. Ano 02, Vol. 01. pp 149-160, Novembro de 2017. ISSN:2448-0959MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. Alfabetização e Letramento: práticas de leitura e escrita na escola. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. **Alfabetização e Letramento: práticas de leitura e escrita na escola**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, p. 621-626, 2012. DOI 10.1590/S1413-81232012000300007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>. Acesso em julho/2024.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORESI, Edson Nery. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: julho 2024.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, 2006. Disponível em: <http://www.unijpa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2011.

MOURA, A. S. R. **Letramento familiar: práticas de leitura e escrita no ambiente doméstico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24096>. Acesso em: 20 jun. 2024.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. RJ: UFRJ/COPPED, 2002.

NORONHA, Daisy Maria Vieira; FERREIRA, Adriana Maria Campos. **Revisões de literatura**. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

NUTBEAM, D. **Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century**. Health Promotion International, v. 15, n. 3, p. 259-267, 2000.

OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE: Brasil 2018**. Éditions OCDE, Paris. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264290716-pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

OLLAIK, Leandro; ZILLER, Vinicius. **Concepções de validade em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 229-242, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmMrcZjwBH5GtqHd8YpXT8m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: julho 2024.

OLIVEIRA, J.V.A.; SOUZA, R; L.; TEIXEIRA, A.Z.A. **Aprendizagem Baseada em Projetos e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, 2023.

OLIVEIRA, Leane Lima de. **Concepções de alfabetização e letramento e suas implicações nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores: mediações e contradições**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=trueid_trabalho=13626180. Acesso em: 16 de março de 2024.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PARECER COCP - CEE-18461 nº 11/2021. **Processo: 201900006063138. Análise sobre o Projeto Pluridocência desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Itapuranga**. Goiânia, 19 fev. 2021. Disponível em: http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1&cv=000018560878&crc=CFFB290A. Acesso em: 25 out. 2024.

PAULA, E. R. C. **O processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental I**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso, 2017.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

POPPER, K. **A Sociedade Aberta e seus Inimigos**. São Paulo: Itatiaia, 1989.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, M. On the Horizon. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: [link]. Acesso em: 13 mar. 2008.

REIGELUTH, C. M. **O que é Teoria do Desenho Instrucional e como ela está mudando?** Em: REIGELUTH, C. M. Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory. Volume II. Londres: Lawrence Erlbaum, 1999.

REIGOTA, M. **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, A. P. M. G. **Letramento escolar: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

RIBEIRO, J. G. **Letramento: um tema com definição controversa**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 20, Edição Especial, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373847121_LETRAMENTO_UM_TEMA_COM_DEFINICAO_CONTROVERSA. Acesso em: 20 jun. 2024.

RIOS, Z.; LIBÂNIO, M. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

RODRIGUES, A. **Matemática, matemática escolar e o nosso cotidiano**. A Página da Educação, Porto, Portugal, 2010. Disponível em: <http://www.a-pagina-da-educacao.pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.

ROJO, R. H.; MOURA, E. A. G. **Letramentos no Brasil: reflexões sobre as práticas sociais de leitura e escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

ROJO, R. H. R. **Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como “um outro modo de falar”**. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-90.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, M. A.;

SANTOS, A. C. S.; PESSOA, É.; PEREIRA, M. J. G.; SILVA, R. N. L. **Alfabetização e Letramento: Dois Conceitos, Um Processo**. Revista Construir Notícias, Recife, PE, v. 07, n. 37, nov./dez. 2016.

SANTOS, A. R. **Memórias do Xixá: Itapuranga na lembrança e na voz das idosas do Conviver**. 2018. Disponível em: <https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Andressa-Rodrigues-Santos.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica**. Ciência & Educação, Bauru, v. 17, n. 1, p. 101-116, 2011.

SEVERO, C. E. P. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Uma Experiência Educativa na Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.6717.

SILVA, A.; SILVA, S. V.; SALAZAR CRUZ, V. M.; MOLLMANN, R. F.; RUFINO, M. C.; DOS SANTOS, R. O.; TRENTINI, R. C.; GUIMARÃES, U. A. **Entrelaçando saberes: a interdisciplinaridade como base para a educação e formação**. Educação, v. 28, n. 133, abr. 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/entrelacando-saberes-a-interdisciplinaridade-como-base-para-a-educacao-e-formacao/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, V. M. da; SUGIZAKI, E. **A desconhecida produção contemporânea da agricultura familiar em Goiás**. Expedições: Teoria da História e Historiografia, Morrinhos, v. 11, p. 1-19, 13 out. 2020. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/10913. Acesso em: 26 jan. 2023.

SILVA, B. N.; AGUIAR, M. M.; COSTA, S. T. S. **Ensino Híbrido: Uma Nova Experiência na Educação Superior**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.97-114, 2020.

SILVA, E. G.; MELO, R. C.; MORAIS, M. D. **O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação fomentando o letramento matemático na formação de professores de Matemática dos Anos Iniciais**. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Brasília, v. 13, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/ripem.v13i1.3122>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, J. P.; DIAS, V. C. **Compartilhando saberes sobre o letramento literário: reflexões acerca do ensino da literatura a partir de atividades realizadas com o texto poético**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 19, n. 03, p. 386-399, set./dez. 2023. DOI: 10.5335/rdes.v19i3.15344. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v19i3.15344>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. S. **Letramentos familiares na política brasileira de alfabetização**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 14, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/450>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, G. E. de A. **Desenvolvimento do letramento crítico: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/37354/1/DESENVOLVIMENTO%20DO%20LETRAMENTO%20CR%20C%8DTICO.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: as muitas facetas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: novos desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&por=S1413-24782004000100002. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUSA, S. M. Z. **O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos**. Pro-Posições, Campinas, v. 9, n. 3, p. 84-93, nov. 1998.

SOUZA, A. P.; SALVIANO, J. S.; SOARES, M. G. S.; CRUZ, S. M. S. A. **Letramento escolar: ultrapassando os muros da escola**. Revista Educação Pública, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/letramento-escolar-ultrapassando-os-muros-da-escola>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SOUTO-MAIOR, L. D. **O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de pluridocência na Escola Manila Campos da Rosa (Anitápolis/SC).** 2023.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **The implications of the new literacy studies for education.** In: GOODMAN, S.; LILLIS, T.; MAYBIN, J.; MERCER, N. (Ed.). *Language, literacy and education: a reader.* Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2003.

STREET, B. **Hidden features of academic paper writing.** *Working Papers in Educational Linguistics*, Philadelphia, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009.

STREET, B. **Dimensões escondidas na escrita de artigos acadêmicos.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V. **Letramento e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TORRES, Priscila Almeida. **Alfabetização e Letramento: O Desenvolvimento do Ensino Nas Práticas Pedagógicas de Professores Alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, 2019. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/3390>. Acesso em: abril de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. **Didática geral e didáticas específicas: pontos para reflexão. Olhar de Professor**, v. 17, n. 1, p. 13-19, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68459073002.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide.** Cambridge: MIT Press, 2006.

WITTE, J.; FAIGMAN, D. L. **Legal Education: Simulation in Theory and Practice.** Chicago: University of Chicago Press, 2000.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus.** São Paulo: Edusp, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: **Concepções de alfabetização e de letramento: um estudo com professores de escolas municipais de Itapuranga-Goiás**. Meu nome é **Marinalva Ribeiro Magalhães Silva**, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é **Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail dalvinhamagalhaes@hotmail.com ou marinalva.silva@aluno.facmais.edu.br e através do seguinte contato telefônico: (62) 99613-6863, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. A orientadora do projeto de pesquisa também poderá ser contatada pelo e-mail: cristyane@facmais.edu.br, ou pelo telefone: (62) 98552-7004 – horário de atendimento: segunda a sexta-feira das 7h às 17h.

Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Educação Sena Aires (Facesa)**.

A presente pesquisa tem como objetivo geral, investigar quais são as concepções de alfabetização e letramento expressas pelos professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e como isso interfere nas práticas docentes desses profissionais.

É importante salientar que você participará da pesquisa que trará duas etapas: na primeira será aplicado o questionário sociocultural e a segunda etapa será uma entrevista semiestruturada.

Os professores dos 4º e 5º anos do ensino fundamental I serão convidados a responder o questionário sociocultural. Este será aplicado de forma impressa, onde cada professor poderá responder de forma anônima, individual, mantendo a discrição. Com o tempo estimado de 30 minutos, com perguntas objetivas, clara e de fácil compreensão, evitando desconforto ao participante. Após o questionário sociocultural, vamos convidar professores que tiverem interesse no tema abordado da pesquisa e atenderem os pré-requisitos para uma entrevista

semiestruturada. Esta entrevista faculta ao participante a possibilidade de externar as suas experiências e apresentar justificativa de forma livre. Serão realizadas por meio da gravação de áudios, com duração de aproximadamente 40 minutos, dessa maneira, existe, uma possibilidade mínima do participante sentir um possível desconforto, estresse, constrangimento, perda de tempo do participante.

De acordo com a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, *toda pesquisa possui ao menos riscos mínimos*. Posto isto, este projeto seguirá as determinações das Resoluções 510/2016 e 466/2012 em que prezam pelo zelo, dignidade e cuidados com os participantes. Portanto, as garantias éticas aos participantes pesquisados serão oficializadas através do Termo de Anuência da Instituição Executora, Termo de Anuência da Instituição do participante e Termo Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os participantes terão suas identidades e contribuições mantidas em sigilo, gerando assim um conforto e a liberdade de expressar suas contribuições. No decurso das atividades haverá atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, estresse ou nervosismo dos participantes. Caso haja qualquer um desses sinais, o participante será orientado a parar de responder e terá o apoio do pesquisador, cabendo ao participante a decisão de continuar a entrevista. Para evitar constrangimentos as perguntas serão realizadas de forma clara e objetiva, para que não haja desconforto ao participante. Será facultada aos participantes de forma livre em qualquer dos movimentos, pedir para parar com a participação, sem gerar nenhum transtorno ou punição.

Caso haja gastos do participante ao participar da pesquisa, estes serão ressarcidos. Fica expressa a garantia de liberdade do participante de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo algum. Os resultados serão divulgados por meio digital, em arquivos no formato pdf, nos locais onde serão realizadas as pesquisas e nos periódicos da Faculdade de Inhumas (FacMais), eles serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos.

Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, sendo assim, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Permito a utilização de gravador durante a entrevista.

(_____) Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Autorizo o uso de minha voz em publicações.

(_____) Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

(_____) Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

(_____) Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo comitê de ética.

Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

(_____) Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

(_____) Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: **Concepções de alfabetização e letramento: um estudo com professores de escolas municipais de Itapuranga.** Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Marindalva Ribeiro Magalhães Silva** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Inhumas, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS PARA MAPEAMENTO NA PESQUISA

1) Qual é a sua situação funcional na escola em que você tem maior carga horária?

a) Efetivo/concursado

b) CLT/contratado

c) Substituto

d) Outro. Qual? _____

2) Sua jornada de trabalho semanal é de:

a) Até 20 horas

b) 30 horas

c) 40 horas

d) mais de 40 horas

3) Há quanto tempo exerce a docência na rede pública?

a) Entre 01 e 05 anos.

b) Entre 06 e 10 anos.

c) Entre 11 e 15 anos.

d) Entre 16 e 20 anos.

e) Acima de 20 anos.

4) Qual a sua idade?

a) De 20 a 30

b) De 30 a 40

c) De 40 a 50

d) De 50 a 60

5) Qual é sua formação acadêmica superior?

6) Qual ou quais disciplinas você leciona e em que turma?

7) Você fez (ou está fazendo) algum curso após a conclusão da Graduação?

- a) Não fiz, mas pretendo fazer. Qual? _____
- b) Sim, Aperfeiçoamento/capacitação. _____
- c) Sim, Especialização. Qual? _____
- d) Sim, Mestrado. Qual? _____
- e) Sim doutorado. Qual? _____
- f) Não fiz e não pretendo fazer.

8) Nos últimos cinco anos você participou de cursos promovidos por:

- a) Secretaria da Educação do município em que trabalho.
- b) Secretaria Estadual de Educação de Goiás.
- c) Universidade, Centro Universitário ou Faculdade.
- d) Editoras, escolas particulares, consultorias ou outros.
- e) Instituições particulares, que busquei pelo meu próprio interesse.
- f) Não participei.

9) Na maioria destes cursos, sua participação foi motivada por:

- a) Convocação da escola ou da Secretaria de Educação.
- b) Necessidade pessoal de aperfeiçoamento profissional.
- c) Possibilidade de ascensão na carreira.
- d) A busca pessoal para a formação continuada.
- e) Outro. Qual? _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR

- 1) Você sempre lecionou no Ensino Fundamental I na educação municipal?
- 2) Você já participou de alguma formação sobre alfabetização e letramento?
- 3) Para você, o que é alfabetização?
- 4) Para você, o que é letramento?
- 5) Quais os principais desafios que você enfrenta quanto à alfabetização e letramento de alunos do 4º e 5º ano?
- 6) Diante de eventuais dificuldades de leitura e escrita dos alunos, quais os procedimentos costuma adotar em suas aulas?
- 7) Que recursos didáticos você utiliza em sala de aula relacionados a alfabetização e letramento?
- 8) Para você, quem são os responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento escolar?
- 9) Como você integra atividades de leitura e escrita nas disciplinas que você leciona?
- 10) Em sua opinião, como o letramento contribui para a formação integral do aluno?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO SENA AIRES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE ITAPURANGA

Pesquisador: MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79406324.8.0000.5595

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCACAO SUPERIOR DE INHUMAS EIRELI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.966.203

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como objetivo central, fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, compreender as concepções de alfabetização e letramento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental I de escolas da rede pública municipal de Itapuranga-Go, buscando analisar como essas concepções influenciam a prática pedagógica desses profissionais. A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, utilizando métodos bibliográficos e de campo, incluindo a aplicação de questionário e entrevista semiestruturada aos professores. O referencial teórico abarca obras fundamentais de Magda Soares (2004, 2023), destacando sua perspectiva abrangente da alfabetização e letramento, além de considerar contribuições de outros autores como Rojo (1998), Mortatti (2004), Kleiman (1995), Tfouni (2010), entre outros. A análise dos resultados visa descrever e sistematizar os conceitos de alfabetização e letramento, analisar a relevância do letramento como prática social em diferentes contextos, examinar as concepções de alfabetização e letramento expressas pelos professores dos anos finais do ensino fundamental I em escolas municipais de Itapuranga-Go, investigando como essas concepções se refletem em suas práticas pedagógicas, com o intuito de aprimorar as práticas pedagógicas e contribuir para a

Endereço: Rua Acre- qd 02- Lotes 17 e 18 ramal 258
Bairro: CHACARAS ANHANGUERA **CEP:** 72.870-508
UF: GO **Município:** VALPARAISO DE GOIAS
Telefone: (61)3627-4200 **E-mail:** cep@senaaires.com.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO SENA AIRES



Continuação do Parecer: 6.966.203

formação de alunos mais críticos e reflexivos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as concepções de alfabetização e letramento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental I de escolas municipais de Itapuranga -Go e como isso interfere na prática pedagógica desses profissionais.

Objetivo Secundário:

Descrever e sistematizar os conceitos de alfabetização e letramento, buscando compreender suas inter-relações;

Analisar as concepções de letramento existentes e suas contribuições na formação integral do sujeito.

Examinar as concepções de alfabetização e letramento expressas pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental I em escolas municipais de Itapuranga-Go.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A entrevista oferecerá aos participantes a oportunidade de expressar livremente suas opiniões e justificativas. Serão realizadas por meio da gravação de áudios, com duração de cerca de 40 minutos, o que reduz a possibilidade de desconforto, estresse e constrangimento. É importante ressaltar que, caso o participante manifeste qualquer sinal de desconforto, ele poderá interromper a entrevista e retomá-la em outro momento, ou até mesmo encerrá-la, sem que isso gere qualquer prejuízo para ele. valiosa oportunidade de compartilhar suas práticas de alfabetização e letramento, bem como refletir sobre suas metodologias e estratégias. Isso permite um diálogo sobre as práticas educativas adotadas no contexto escolar, considerando diferentes pontos de vista e identidades histórico-culturais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa pertence à área da educação e tem como procedimentos revisão de literatura e pesquisa de campo. Nesse sentido, será empregada uma abordagem qualitativa, considerando a natureza dinâmica da relação entre a teoria e a realidade estudada e os sujeitos envolvidos. Segundo

Endereço: Rua Acre- qd 02- Lotes 17 e 18 ramal 258
Bairro: CHACARAS ANHANGUERA **CEP:** 72.870-508
UF: GO **Município:** VALPARAISO DE GOIAS
Telefone: (61)3627-4200 **E-mail:** cep@senaaires.com.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO SENA AIRES



Continuação do Parecer: 6.966.203

Gil (1999), a metodologia qualitativa caracteriza-se pela ênfase na compreensão profunda dos fenômenos, sem a utilização de medidas, quantificações ou técnicas estatísticas.

A pesquisa investigará as concepções de alfabetização e letramento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental I de escolas municipais de Itapuranga-Go e como isso interfere em suas práticas, impactando o processo de ensino-aprendizagem, através da seguinte questão de investigação: Quais são as concepções de alfabetização e letramento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental I de escolas municipais de Itapuranga e como isso reflete nas práticas pedagógicas desses

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Cronograma precisa ser atualizado

Recomendações:

Atualizar o cronograma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Cronograma atualizado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Recomenda atualizar o cronograma das atividades.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2300733.pdf	05/04/2024 19:09:26		Aceito
Outros	Curriculo.pdf	05/04/2024 19:08:16	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento.pdf	05/04/2024 19:03:55	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	05/04/2024 19:01:44	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2300733.pdf	19/03/2024 18:03:32		Aceito

Endereço: Rua Acre- qd 02- Lotes 17 e 18 ramal 258

Bairro: CHACARAS ANHANGUERA **CEP:** 72.870-508

UF: GO **Município:** VALPARAISO DE GOIAS

Telefone: (61)3627-4200

E-mail: cep@senaaires.com.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO SENA AIRES



Continuação do Parecer: 6.966.203

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/03/2024 17:55:06	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_escolas.pdf	19/03/2024 02:17:44	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia.pdf	19/03/2024 02:13:40	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	19/03/2024 02:12:37	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	19/03/2024 02:04:07	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/03/2024 01:57:48	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_.pdf	19/03/2024 01:51:01	MARINDALVA RIBEIRO MAGALHAES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VALPARAISO DE GOIAS, 25 de Julho de 2024

Assinado por:
Maria Liz Cunha de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Acre- qd 02- Lotes 17 e 18 ramal 258
Bairro: CHACARAS ANHANGUERA **CEP:** 72.870-508
UF: GO **Município:** VALPARAISO DE GOIAS
Telefone: (61)3627-4200 **E-mail:** cep@senaaires.com.br

ANEXO B - PARECER DA COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO (COCP) – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE)



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA-GERAL DA GOVERNADORIA
COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO

Processo: 201900006063138

Nome: GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Assunto: Aprovação do Projeto Pluridocência

PARECER COCP - CEE- 18461 N° 11/2021

HISTÓRICO

A Gerente de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Secretaria de Estado da Educação solicita, por meio do presente Processo, análise e parecer desse Conselho Estadual de Educação sobre o Projeto Pluridocência desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Itapuranga.

Para viabilizar o pedido de análise e parecer, o referido Projeto foi anexado aos autos. Em seguida a Gerência citada encaminha, por meio de Ofício, a informação de que este Projeto foi implementado na Escola Municipal Vera Cruz e na Escola Municipal Coronel Virgílio José de Barros, ambas mantidas pelo Poder Público daquele Município. Em Ofício datado de 28 de janeiro último a Superintendente de Ensino Fundamental, professora Giselle Pereira Campos Faria e a nova Gerente de Educação Infantil e Ensino Fundamental professora Carla Mendonça Lisboa Bernardes solicitam, desse Conselho, manifestação ou orientações que possam ser repassadas a referida Secretaria.

PROJETO PLURIDOCÊNCIA

O Projeto Pluridocência é o resultado da política e das ações que visam a adequação dos sistemas educativos ao previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei N. 9.394/96. Assim, os municípios assumem, conforme definição do texto legal, a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental e o Estado as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No caso concreto de Itapuranga o Município deixou de oferecer as séries finais do Ensino Fundamental ou seja; do 6º ao 9º ano. Estes foram assumidos pela Secretaria de Estado da Educação. Com essa medida surgiu a seguinte questão: o que fazer com os professores concursados e, portanto, efetivos do Município que trabalhavam no regime de pluridocência como o prescrito para as séries finais do Ensino Fundamental? Esses anos, reafirmamos, passaram para a responsabilidade do Estado.

A Secretaria de Educação do Município de Itapuranga tomou a seguinte medida: concentrou os professores licenciados em pedagogia e, assim, formados para o trabalho com a unidocência, nas três primeiras séries do Ensino Fundamental e modulou os professores licenciados em áreas específicas e, dessa forma, preparados para a pluridocência, nos dois últimos anos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao dar esse encaminhamento, os currículos desses dois últimos anos foram reorganizados de tal forma que deixaram de ser desenvolvidos por um único docente e passaram a contar com professores por áreas.

O Projeto Pluridocência foi, dessa forma, elaborado pela Secretaria de Educação do Município com os seguintes objetivos:

"Diagnosticar as potencialidades e/ou fragilidades da pluridocência trabalhada junto aos alunos de 4º e 5º anos na rede municipal de educação de Itapuranga;

Apresentar à Seduc uma experiência pioneira no estado de Goiás, com resultados pedagógicos consideravelmente positivos;

Constatar a naturalização do processo, por parte dos discentes, no decorrer do ano letivo no sentido de se sentirem confortáveis com as mudanças;

Analisar os depoimentos de docentes, discentes, pais/responsáveis e gestores acerca dos resultados da experiência da pluridocência em 2019 em ItapurangaGO.,

Legalizar a pluridocência nos 4º e 5º anos na rede municipal de educação de Itapuranga, com a possibilidade de abertura da dupla docência nos demais anos; s/ Assegurar as 40 horas/aulas para os professores da Rede Municipal de Itapuranga, com o contrato feito exclusivamente por professores efetivos."

Com a finalidade de atingir esses objetivos o Projeto concentrou as suas observações e análises nas posturas docentes, na receptividade dos educandos e nos resultados dos trabalhos desenvolvidos.

Para viabilizar esse estudo foram elaborados questionários e estes foram submetidos a estudantes, pais ou responsáveis, professores e coordenadores pedagógicos envolvidos nesse processo de adoção da pluridocência. O universo dos pesquisados foi o seguinte: 1(um) aluno por turma, 1(um) pai ou responsável, dentre os mais ativos nas atividades escolares, por turma, todos os professores de português e matemática que atuam nos 4º e 5º anos na forma de pluridocência e as duas coordenadoras pedagógicas das escolas que adotaram a pluridocência. É importante registrar que do universo definido só duas professoras não responderam ao formulário. No caso das coordenadoras ao invés de um formulário foi solicitado que fizessem um resumo do processo desde a implantação do Projeto até chegar aos dias atuais.

Os formulários foram analisados de acordo com o segmento que os preencheram e os pesquisadores sintetizaram essas análises da seguinte forma:

1) - os estudantes

"Por meio da análise desses relatos, visualizamos a relação conflituosa que aconteceu no início da experiência da pluridocência, mas que com o passar do tempo, como também pontuam as coordenadoras pedagógicas mais adiante, as fragilidades foram se tornando em potencialidades e o processo tendo as arestas aparadas. Logo, vê-se que mesmo os alunos que apresentaram resistência, sendo um percentual mínimo, se adaptaram, e suas leituras seguem o mesmo direcionamento dos demais alunos que reconhecem a potencialidade na pluridocência."

2) - os pais/responsáveis

"Diante dos depoimentos, constatamos que apenas um dos Pais/Responsáveis teceu comentários frágeis em relação a especificamente um professor, no universo até 9 docentes em cada turma. Ressalta-se que há turmas em que atuam 7 e outras 8 docentes."

Com a leitura do exposto pelos respondentes, a experiência da pluridocência está tendo em média, praticamente 90 % (noventa por cento) de aceitação, apoio e aprovação por parte dos Pais e Responsáveis dos alunos que estão regularmente matriculados nas turmas de 4º e 5º anos. Ainda, outros pais que não entraram na amostragem, têm o entendimento de que a alternar os professores nos anos finais da primeira fase do ensino fundamental contribuirá positivamente para que ao ingressar na segunda fase, a cargo da Estado, o aluno já tenha maturidade, agilidade e se sinta mais seguro e confortável para as novas adequações."

3) - os professores

"Diante das observações feitas pelos professores desses anos, observou-se que a pluridocência tem dado resultados positivos, por estarem atuando em áreas específicas do conhecimento, onde o trabalho continua sendo direcionado pelas competências e habilidades fundamentadas na BNCC. O trabalho é feito de forma colaborativa, no qual o Projeto Saberes, que conta com professores do quadro efetivo, tem contribuído e reafirmado sua importância diante dos resultados obtidos, pois articula-se saberes e técnicas, embasando estratégias e metodologias, na busca da promoção de um ensino de qualidade.

Tendo sido selecionadas algumas questões, por se tratar de efetivação de plano de aula, planejamento, procedimentos metodológicos, consonância com a BNCC e efetivação do Projeto Saberes, percebe-se que embora a priori tenha sido um impacto para ambas as partes, supra citado em uma das falas, esse impacto tem sido visto positivamente pela comunidade escolar e continua a contribuir para a aquisição da proficiência e desenvolvimento cognitivo dos discentes, e possibilitando um melhor desempenho dos docentes, uma vez que estão trabalhando em áreas específicas."

4) - as coordenadoras

"Em suma, compreendemos que as coordenações pedagógicas caminham juntas na direção de auxiliar aos professores, transformando suas fragilidades em potencialidades."

A equipe que trabalhou no Projeto Pluridocência, em especial os professores Cláudio Tavares, Tátia Roberta e Daiana Cristina realizou ainda uma assembleia com os professores do município que trabalham na pluridocência e na gestão da Secretaria Municipal para discutirem a questão. Ao final dessa assembleia foi aprovado, por maioria, uma proposta chamada de dupla docência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e, por unanimidade, a pluridocência no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

São esses os elementos centrais do Projeto Pluridocência cuja análise foi solicitada a este Conselho Estadual de Educação. É importante registrar que não faremos, por não ser competência dessa Casa, um estudo da metodologia adotada e de suas possíveis forças e limitações.

Ao observar a situação fática e as atribuições do Conselho Estadual de Educação, quanto a essa questão, salta aos olhos a necessidade de tratar de dois aspectos a saber; a legislação sobre a formação de professores para a Educação Básica e para a unidocência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores para a Educação Básica está prevista no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nos seguintes termos:

"Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 7º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

~~§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) — (Vide Medida Provisória nº 746, de 2016)~~

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)"

Lei: No caso concreto é importante citar, ainda, o que prescreve o Artigo 63 da mencionada

"Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: (Regulamento)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis."

A mesma Lei, no Artigo 64, define que os cursos de pedagogia são responsáveis pela formação dos "(...) profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e

orientação educacional para a educação básica."

Apesar dessa previsão da LDB as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia estabelecidas pela Resolução CNE/CP N. 01/2006 definem esse curso como de formação de professores nos seguintes termos:

"Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

(...)

Art. 4º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos."

Para a questão em tela faz-se necessário registrar que a existência das licenciaturas específicas é abordada somente de forma tangencial nessa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É o que se depreende da leitura do §3º do Artigo 62-B:

"§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa." [\(Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017\)](#)

Cabe ao Conselho Nacional de Educação - CNE a deliberação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação segundo a alínea c do parágrafo 2º do Artigo 9º da Lei N. 9.131/95. É, dessa forma, por decisão do CNE que foram instituídas, por meio dessas Diretrizes Curriculares Nacionais, as diferentes licenciaturas específicas.

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP N. 02/2019 que "...Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)." Este documento não delimita as licenciaturas específicas. No entanto, são definidas balizas importantes para a formação de professores no Brasil.

A Resolução CNE/CP N. 02/2019, assim, estabelece uma previsão importante para a política de formação dos professores que deve ser trabalhada pelos diferentes gestores dos sistemas educativos. É a chamada Segunda Licenciatura, definida nestes termos:

"Art. 19. Para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original.

III -Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Art. 20. O curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Parágrafo único. Nos casos de oferta de primeira licenciatura do curso original, a segunda licenciatura pode ser ofertada desde que haja, na instituição de educação superior, um programa de pós-graduação stricto sensu na área de educação, porém, nesse caso, será necessária a emissão de novos atos autorizativos."

Essa análise das normas legais para a formação de professores para a Educação Básica revela que há muito a ser equacionado até o estabelecimento de uma política nacional para a matéria e mais; que seja capaz de aprimorar o nosso sistema educativo assegurando o sucesso nos processos de aprendizagem como é o recomendável.

UNIDOCÊNCIA

Em relação à Unidocência/Pluridocência no Ensino Fundamental, a situação parece ser dada como natural não havendo uma norma impositiva sobre a matéria. Assim, parte-se do fato consumado de que nas séries iniciais do Ensino Fundamental as instituições educacionais devem adotar a Unidocência e nas séries finais desse Ensino as escolas devem estabelecer a pluridocência.

É, ainda, do Conselho Nacional de Educação outro importante documento para o nosso trabalho, que é a Resolução CNE/CEB N. 07/2010, esta estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Essas Diretrizes procuram definir mecanismos de interação e integração entre os diversos conhecimentos e experiências humanas chamando sempre a atenção para os saberes que os estudantes já possuem sejam aqueles adquiridos no próprio sistema educativo ou os que foram construídos por vivências sociais ou culturais.

No Artigo 31 desta Resolução aparece a questão da pluridocência nos seguintes termos:

"Art. 31 - Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma."

O Parecer CNE/CEB N. 11/2010 foi elaborado como parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, desse documento é importante considerar:

"Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação

entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

Não menos necessária é uma integração maior entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. Essa transição acentua a necessidade de um planejamento curricular integrado e sequencial e abre a possibilidade de adoção de formas inovadoras a partir do 6º ano, a exemplo do que já o fazem algumas escolas e redes de ensino.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental.

As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, MEC, pág.120)"

O Conselho Estadual de Educação tratou das atividades dos professores, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Artigo 91 da Resolução CEE/CP N. 03/2018 com a seguinte redação:

"Art. 91. Os conteúdos curriculares no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, de Educação Física e Arte, estarão a cargo de professores licenciados nos respectivos componentes ou do professor de referência da turma, isto é, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir nos anos iniciais do Ensino Fundamental língua estrangeira como componente curricular, o professor que a ministra deverá ter licenciatura específica em língua estrangeira ou, em caráter excepcional, licenciado que comprovar domínio da língua ensinada.

§ 2º No caso em que o professor de língua estrangeira, de Educação Física e de Arte não forem o professor de referência da turma, deverá ser assegurado trabalho integrado com os demais docentes."

A Unidocência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos documentos citados, não é colocada como uma exigência positivamente dada. No entanto, ela está pressuposta na maioria desses.

A tradição da escola brasileira é a de adotar turmas com unidocência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e com a pluridocência nas séries finais dessa etapa da Educação Básica. Essa

prática parece se sustentar, além da tradição, no próprio processo de construção do conhecimento baseado na idade/série considerando que os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental estão numa fase de suas vidas que exige uma presença mais afetiva e efetiva dos seus professores. A experiência internacional parece reforçar essa hipótese ao, no geral, adotar a Unidocência em situações similares.

A LDB não trata diretamente da questão da unidocência/pluridocência embora dê uma ampla autonomia para que as instituições educacionais elaborem e implementem os seus currículos nos termos do Artigo 23:

"Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar."

Ao analisar e problematizar o Projeto Pluridocência esse Conselho Estadual de Educação procura explicitar a complexidade e a dificuldade que enfrentamos para o estabelecimento de uma Educação Básica, em especial de um Ensino Fundamental, com qualidade social para todos os cidadãos brasileiros. No exercício de nossas atribuições legais procuramos, ainda, sinalizar rumos para a superação dos atuais gargalos e a adoção de políticas em conformidade com as boas práticas pedagógicas dentro das balizas legais.

CONCLUSÃO

O Conselho Estadual de Educação, após análise da Legislação e considerando os elementos deste Processo, em especial o Projeto Pluridocência, resolve:

1) - **Reconhecer** a qualidade do Projeto pois o mesmo expressa uma preocupação com a manutenção do vínculo de trabalho dos professores com o Município e, ao mesmo tempo, de assegurar uma preocupação constante com a adoção de políticas específicas visando a garantia de um padrão mínimo de qualidade pedagógica no trabalho desenvolvido pelas escolas municipais de Itapuranga.

2) - **Observar** que o Projeto em tela não equaciona a relação dos professores em sala com a sua formação. A Presença destes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, exige a Licenciatura em Pedagogia ou o título de Técnico em Normal ou, ainda, em Licenciatura Normal Superior.

3) - **Recomendar** que a Secretaria Municipal de Educação de Itapuranga adote uma política de formação continuada de seus professores oferecendo aqueles que estão exercendo a pluridocência nas séries iniciais do Ensino Fundamental as condições para adequarem a sua formação com a sua presença nas turmas dessa fase da Educação Básica. São essas as opções legais para equacionar a formação destes professores com as suas presenças em sala de aula cursar o Técnico de Nível Médio em Normal ou a Licenciatura em Pedagogia ou, ainda, a Licenciatura em Normal Superior. O previsto na Resolução CNE/CP N. 02/2019, em especial quanto à Segunda Licenciatura facilitará as ações do Município caso esta solução seja estabelecida por meio de algum de seus programas de formação continuada dos seus profissionais da educação. A adoção desse Programa/Projeto deve, ao nosso juízo, ser dentro de um tempo mais curto possível.

4) - **Recomendar** que a Secretaria de Estado da Educação avalie a possibilidade, dentro da legislação vigente, de estabelecer a disponibilização de professores com o Município podendo, assim, ceder pedagogos para este e receber professores com licenciatura específica.

5) - **Recomendar** a constituição de um grupo de estudos composto por representantes da Secretaria de Estado da Educação, do Conselho Estadual de Educação, de uma representação das secretarias municipais de educação, dos conselhos municipais da educação e dos professores. Esse deverá analisar a situação dos processos de municipalização do Ensino Fundamental sugerindo soluções para os problemas enfrentados.

Responda-se a Secretaria de Educação nos termos desse Parecer.

Marcos Elias Moreira

Conselheiro Relator

Parecer aprovado por unanimidade.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, em Goiânia, aos 19 dias do mês de fevereiro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **MARCOS ELIAS MOREIRA, Conselheiro (a)**, em 19/02/2021, às 17:45, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **FLAVIO ROBERTO DE CASTRO, Presidente do Conselho**, em 22/02/2021, às 11:58, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **000018560878** e o código CRC **CFFB290A**.

COORDENAÇÃO DO CONSELHO PLENO
RUA 23 63 - Bairro SETOR CENTRAL - CEP 74015-120 - GOIANIA - GO - S/C (62)3201-9821



Referência: Processo nº 201900006063138



SEI 000018560878