

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“Carlos Alberto Reys Maldonado”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGLETRAS

FABIANA ALESSANDRA DOS SANTOS

**OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LEITURA A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: Uma pesquisa narrativa**

SINOP
2026

FABIANA ALESSANDRA DOS SANTOS

**OS MULTILETRAMENTOS NA MEDIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NAS
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: Uma pesquisa narrativa**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Letras, Linha de Pesquisa Estudos Linguísticos, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora:

Profª. Dra. Ana Carolina Laurentiis Brandão

SINOP MT

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT -
Unidade padrão

S237m Santos, Fabiana Alessandra dos.

Os multiletramentos no ensino da leitura a partir das
experiências de professores alfabetizadores: uma pesquisa
narrativa / Fabiana Alessandra dos Santos. - Sinop, 2026.
161f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Letras/SNP-PPGLETRAS - Sinop - Mestrado Acadêmico,
Campus Universitário de Sinop.

Orientadora: Dra. Ana Carolina Laurentiis Brandão.

1. Práticas de Leitura. 2. Alfabetização. 3. Multiletramentos.
I. Brandão, Ana Carolina Laurentiis, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT- SCB

CDU 028:37-051

FABIANA ALESSANDRA DOS SANTOS

**OS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LEITURA A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: Uma pesquisa narrativa**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Letras, Linha de Pesquisa Estudos Linguísticos, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Dra. Ana Carolina Laurentiis Brandão
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop (MT)

Avaliadora Externa

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
UFLA – Universidade Federal de Lavras, Campus Universitário de Lavras (MG)

Avaliadora Interna

Dra. Vanessa Fabíola Silva de Faria
UNEMAT – Universidade Do Estado De Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop (MT)

Defesa - 27 de fevereiro de 2026.

SINOP/MT

2026.

À minha família.
Fabiana Alessandra

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desta pesquisa foi um grande marco na minha vida. As transformações que vivi ao longo deste percurso foram profundas, e certamente, nunca mais serei a mesma.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, tornaram possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por ser a instituição que abrigou e tornou possível a concretização de um sonho. À coordenação, funcionários e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), pelo ambiente de aprendizado e pela qualidade do ensino oferecido.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo imprescindível apoio financeiro por meio da concessão da bolsa de estudos.

Um agradecimento especial e profundo à professora doutora Ana Carolina de Laurentiis Brandão, que iluminou meu caminho acadêmico com seu conhecimento e orientação. Suas contribuições foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Registro também minha gratidão ao meu amigo e revisor José Isavan Oliveira Silva, pela leitura atenta, pelas valiosas sugestões e pelo cuidado com o texto, que muito contribuíram para o aprimoramento desta dissertação.

Em nome da Professora Doutora, Albina Pereira de Pinho Silva (in memória), por ter acreditado em mim e me incentivado, agradeço todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em especial Aroldo José Abreu Pinto, Leandra Ines Seganfredo Santos, Marília Silva Vieira Pereira, Olandina Della Justina, e aos professores de outrora que esta caminhada aproximou, Helenice Joviano Roque de Faria, José de Souza Neto, Ozeias Neves, Weverton Fernandes Ortiz, todos cujos ensinamentos e incentivo deixaram marcas indeléveis na minha formação.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Juara, em nome da Secretária de Educação, Fernanda Alves dos Santos Ribas, pela concessão do afastamento que viabilizou minha dedicação exclusiva a este projeto. Aos educadores participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, paciência e valiosas contribuições, que foram a alma deste estudo.

Não poderia deixar de render minha homenagem a Paulo Freire, cujo legado de otimismo e resistência frente às adversidades culturais brasileiras serviu de farol e inspiração. Sua coragem em não se curvar ao sistema ecoa em cada página desta dissertação e na educadora que me tornei.

Aos meus amigos, pelo companheirismo, pelas palavras de ânimo nos momentos de desânimo e por tantas risadas que aliviaram a tensão desta caminhada. Um agradecimento muito especial à minha amiga Dirce da Cruz e à sua mãe, Maria Pedro da Cruz (*in memoriam*), pelo acolhimento e por terem sido minha família quando eu mais precisei.

Estendo esse agradecimento às psicoterapeutas que me acompanharam ao longo da jornada, oferecendo escuta, acolhimento e ferramentas essenciais para meu crescimento emocional, em especial a Aliny Louise Debessa San'Anna Simplício. Cada sessão foi um passo rumo à conquista que celebro.

Por fim, e não menos importante, à minha família. Obrigada pelo apoio incondicional, Valdeir e Isabelle, pela paciência nos momentos de ausência e por acreditarem em mim mesmo quando eu mesma duvidava. A minha mãe Ermelinda, pela iniciativa lá atrás de me matricular no curso de magistério, por sua força e acolhimento que me mantiveram emocionalmente de pé. Ao meu pai Gerânio (*in memoria*) que sempre priorizou meus estudos, e que hoje no céu comemora comigo a conclusão deste mestrado. Esta conquista é nossa.

A todos, meu eterno e sincero obrigada.

“Ler o mundo é mais urgente que ler palavras.”
Paulo Freire

RESUMO

Em um mundo marcado pela rápida transformação das práticas comunicativas, impulsionadas pela cultura digital e pela diversidade de linguagens, a educação enfrenta o desafio de superar modelos tradicionais de letramento e ampliar, no espaço escolar, o acesso a múltiplas práticas de leitura. Nesse contexto, os multiletramentos emergem como uma pedagogia que transcende a mera decodificação de textos escritos, abrangendo a capacidade de interagir criticamente com as diversas modalidades de leitura e de valorizar as diferentes culturas presentes no ambiente escolar. Este estudo tem como objetivo compreender, a partir das narrativas de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT, como se constituem suas concepções e práticas de ensino da leitura, a luz da perspectiva dos multiletramentos, considerando suas trajetórias formativas e as condições de atuação no contexto escolar. Especificamente, busca-se identificar os elementos das trajetórias formativas que emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores e compreender como essas experiências dialogam com suas concepções sobre alfabetização e ensino da leitura; analisar as concepções de alfabetização e leitura presentes nas narrativas dos professores, considerando suas percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos; examinar como essas concepções se materializam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores, observando em que medida dialogam com os princípios da pedagogia dos multiletramentos; e investigar como as condições de atuação narradas pelos professores impactam a possibilidade de incorporar práticas multiletradas ao ensino de leitura. A pesquisa narrativa fundamenta-se no entendimento de que as experiências relatadas nos memoriais e nas entrevistas semiestruturadas permitem compreender como os professores alfabetizadores constroem sentidos sobre suas vivências e práticas pedagógicas. A análise dos dados seguiu a perspectiva categorial com foco no conteúdo, conforme Lieblich *et al.* (1998), articulada a abordagem qualitativa interpretativista, segundo o qual a realidade social é construída por meio da linguagem e da interação, conforme Bortoni-Ricardo (2008), Barcelos (2020). O estudo ancora-se nos princípios da Linguística Aplicada, área que investiga as práticas de linguagem em contextos reais de uso, e dialoga com autores que discutem alfabetização e multiletramentos, como Freire (1990, 1996), Soares (2002, 2003), Rojo e Moura (2012, 2019), Street (2014) e o New London Group (1996), entre outros. Os resultados indicam que, embora os professores relatem obstáculos que dificultam o pleno desenvolvimento das práticas multiletradas, também revelam agência profissional na criação de propostas pedagógicas alternativas e o desejo de promover uma leitura emancipatória, articulando alfabetização e letramento como instrumentos críticos frente às demandas do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Práticas de leitura, alfabetização, multiletramentos.

ABSTRACT

In a world marked by the rapid transformation of communicative practices, driven by digital culture and the diversity of languages, education faces the challenge of overcoming traditional models of literacy and expanding access to multiple reading practices within the school context. In this context, multiliteracies emerge as a pedagogy that transcends the mere decoding of written texts, encompassing the ability to interact critically with different modes of reading and to value the diverse cultures present in the school environment. This study aims to understand, based on the narratives of literacy teachers from the municipal public school system of Juara-MT, how their conceptions and practices of teaching reading are constituted in light of the multiliteracies perspective, considering their formative trajectories and the conditions of their professional practice within the school context. Specifically, this study seeks to identify the elements of teachers' formative trajectories that emerge in the narratives of literacy teachers and to understand how these experiences relate to their conceptions of literacy and reading instruction; to analyze the conceptions of literacy and reading present in the teachers' narratives, considering their perceptions of contemporary transformations in language and their relationships with literacies and multiliteracies; to examine how these conceptions are manifested in the reading instruction practices developed by the teachers, observing the extent to which they dialogue with the principles of the pedagogy of multiliteracies; and to investigate how the working conditions reported by the teachers affect the possibility of incorporating multiliteracies practices into the teaching of reading. Narrative research is grounded in the understanding that the experiences reported in the written memorials and semi-structured interviews make it possible to understand how literacy teachers construct meanings about their experiences and pedagogical practices. Data analysis followed a categorical content-focused perspective, according to Lieblich et al. (1998), articulated with an interpretivist perspective, according to which social reality is constructed through language and interaction as discussed by (Bortoni-Ricardo, 2008; Barcelos, 2020). The study is anchored in the principles of Applied Linguistics, an area that investigates language practices in reality contexts of use, and dialogues with authors who discuss literacy and multiliteracies, such as Freire (1990, 1996), Soares (2002, 2003), Rojo and Moura (2012, 2019), Street (2014), and the New London Group (1996), among others. The results indicate that, although teachers report obstacles that hinder the full development of multiliteracy practices, they also demonstrate professional agency in creating alternative pedagogical proposals and express a desire to promote emancipatory reading, articulating literacy and reading as critical instruments to address the demands of the contemporary world.

Keywords: Reading practices; literacy; multiliteracies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Abordagem da Pedagogia do letramento.....	44
Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa.....	65
Quadro 3: Título da Categoria geral e itens de análise - Narrativa 1 (Participante).....	73
Quadro 4: Quadro de síntese das dimensões do fenômeno investigado.....	74
Quadro 5: Formação acadêmica - Narrativa 1 Cristal	76
Quadro 6: Formação acadêmica - Narrativa 2 Denis	77
Quadro 7: Formação acadêmica - Narrativa 3 Evaristo	77
Quadros 8: Formação acadêmica - Narrativa 4 Lúcia	78
Quadros 9: Formação acadêmica - Narrativa 5 Maria.....	79
Quadro 10: Formação acadêmica - Narrativa 6 Mellina	80
Quadro 11: Síntese transversal da Trajetória Formativa dos alfabetizadores	86
Quadro 12: Concepções de alfabetização - Narrativa 1 Cristal.....	89
Quadro 13: Concepções de alfabetização - Narrativa 2 Denis	90
Quadro 14: Concepções de alfabetização - Narrativa 3 Evaristo	90
Quadro 15: Concepções de alfabetização - Narrativa 4 Lúcia	91
Quadro 16: Concepções de alfabetização - Narrativa 5 Maria.....	92
Quadro 17: Concepções de alfabetização - Narrativa 6 Mellina.....	92
Quadro 18: Síntese - Concepções de alfabetização e leitura	97
Quadro 19: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 1 Cristal ...	98
Quadro 20: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 2 Denis.....	99
Quadro 21: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 3 Evaristo	100
Quadro 22: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 4 Lúcia...	100
Quadro 23: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 5 Maria...	101
Quadro 24: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 6 Mellina	102
Quadro 25: Síntese - Percepção da dinamicidade da linguagem.....	107
Quadro 26: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 1 Cristal.....	109
Quadro 27: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 2 Denis	110
Quadro 28: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 3 Evaristo	111
Quadro 29: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 4 Lúcia	112
Quadro 30: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 5 Maria.....	113
Quadro 31: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 6 Mellina	115
Quadro 32: Síntese - Os multiletramentos e prática de leitura na alfabetização	124

Quadro 33: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 1 Cristal	127
Quadro 34: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 2 Denis	127
Quadro 35: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 3 Evaristo	128
Quadro 36: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 4 Lúcia.....	129
Quadro 37: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 5 Maria	130
Quadro 38: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 6 Mellina	131
Quadro 39: Síntese - Condições/Desafios Humanos: Formação/Valorização Docente	136
Quadro 40: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 1 Cristal	138
Quadro 41: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 2 Denis.....	139
Quadro 42: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 3 Evaristo.....	139
Quadro 43: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 4 Lúcia.....	140
Quadro 44: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 5 Maria	141
Quadro 45: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 6 Mellina	141
Quadro 46: Síntese - Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura/Tecnologias.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNS - Conselho Nacional de Saúde
EAD - Plataformas de Ensino a Distância
FAVENI – Faculdade Venda Nova do Imigrante
IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
LA - Linguística Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOGOS II - Programa de formação de professores para educação de jovens e adultos
MEC - Ministério da Educação e Cultura
NEAD - Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NLG – New London Group, Grupo de Nova Londres
PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIIER - Programa de Inclusão Institucional de Estudantes de Regiões Interioranas
PNED - Política Nacional de Educação Digital
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs -Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs -Tecnologias da Informação e Comunicação
UCESP – Faculdade União Cultural de Estado de São Paulo
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIC - Universidade de Cuiabá
UNINTER – Centro Universitário Internacional
UNINOVA – União de Ensino Superior de Nova Mutum
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1	Linguagem, práticas de leitura, multimodalidade: bases da alfabetização na contemporaneidade	21
2.1.1	A linguagem como prática social	22
2.1.2	Alfabetização e leitura: fundamentos essenciais	24
2.1.3	A multimodalidade	27
2.2	Transformações conceituais e deslocamentos teóricos: alfabetização aos multiletramentos.....	30
2.2.1	Alfabetização e a aprendizagem da leitura e da escrita	30
2.2.2	Letramento e os usos sociais da leitura e da escrita.....	32
2.2.3	Letramentos e a diversidade de práticas de linguagem	33
2.2.4	Multiletramentos e o ensino da leitura.....	39
2.3	A pesquisa narrativa: abordagem teórico-metodológica e epistemológica	51
2.4	Formação docente e saberes da experiência	55
2.5	Desafios/condições de trabalho para práticas multiletradas.....	57
2.5.1	BNCC e multiletramentos: prescrições, exigências e disputas.....	57
2.5.2	PNED: metas de inclusão e limites estruturais	58
2.5.3	Condições materiais e formativas para práticas multiletradas.....	59
3	METODOLOGIA	61
3.1	Abordagem Metodológica.....	61
3.2	Pesquisa Narrativa	62
3.3	Contexto da Pesquisa	63
3.4	Contextualização dos participantes da pesquisa	64
3.5	Instrumentos de produção de narrativas	66
3.5.1	Memorial.....	67
3.5.2	Entrevistas semiestruturadas.....	68
3.6	Perspectivas de análise dos dados	69
3.6.1	Delimitação do corpus	70
3.6.2	Preparação do corpus	70
3.6.3	Procedimentos de análise narrativa categorial.....	71
4	ANÁLISES DAS VOZES DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E MULTILETRAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	74

4.1 Trajetória Formativa	75
4.1.1 Ingresso na Docência	81
4.1.2 Escolarização tardia e formação em serviço.....	82
4.1.3 Mobilidade social e permanência	84
4.2 Conhecendo as concepções teórico-pedagógicas da alfabetização e a percepção da dinamicidade da linguagem contemporânea.....	88
4.2.1 Concepções Teórico-pedagógicas da Alfabetização.....	88
4.2.1.1 Etapa de alfabetização para além de decodificação	93
4.2.1.2 Alfabetização situada (saberes e uso social).....	94
4.2.1.3 Mediação docente	96
4.2.2 A percepção da dinamicidade da linguagem nas concepções docentes	98
4.2.2.1 A dinamicidade da linguagem como fenômeno histórico e social	102
4.2.2.2 Tensões: norma, usos sociais e inovação nas práticas linguísticas.....	103
4.2.2.3 Tecnologias digitais/reconfiguração/práticas de linguagem contemporaneas.....	105
4.3 Os multiletramentos e as práticas de ensino de leitura na alfabetização	108
4.3.1 Planejamento orientado por BNCC, Alfabetiza e material estruturado.....	117
4.3.2 Mediação docente e contextualização para produção de sentido	118
4.3.3 Práticas de leitura com diversidade de gêneros e estratégias didáticas	120
4.3.4 Multimodalidade, recursos digitais e condições de infraestrutura.....	121
4.3.5 Agência discente, autoria e dimensões identitárias da leitura	123
4.4 Contexto Escolar: Condições/desafios: implementação dos multiletramentos.....	126
4.4.1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente.....	126
4.4.1.1 Formação continuada com baixa aderência à realidade escolar	132
4.4.1.2. Lógica de imposição: cronogramas, programas e avaliações externas	133
4.4.1.3 Sobrecarga, burocratização e complexificação do trabalho docente.....	134
4.4.1.4 Valorização docente e condições de implementação dos multiletramentos.....	135
4.4.2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias	137
4.4.2.1 Conectividade e infraestrutura digital.....	142
4.4.2.2 Disponibilidade e uso real de equipamentos	143
4.4.2.3 Precarização material e custos para o professor	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A	159
APÊNDICE B.....	160
APÊNDICE C	161

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita, compreendidas como práticas linguísticas e sociais, desempenham papel central nos processos de interação, comunicação e produção de sentidos nas sociedades contemporâneas, conforme Soares (2002, 2003 e 2023), Ferreiro e Teberosky, (1985), Colello (2010), Ribeiro (2021) e outros. Por meio delas, os sujeitos participam das práticas culturais, constroem identidades e se inserem nas dinâmicas sociais, políticas e econômicas que organizam a vida coletiva. O domínio dessas práticas, no entanto, não se restringe ao conhecimento das convenções do sistema alfabético, mas envolve a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos socioculturais.

Nessa perspectiva, os usos sociais da linguagem escrita manifestam-se de formas variadas, que vão desde a leitura de textos científicos e acadêmicos até interações cotidianas mediadas por redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas digitais. Tais práticas incluem, ainda, a interpretação de textos multimodais, tais como imagens, vídeos, infográficos e hipertextos, evidenciando a ampliação e a complexificação dos letramentos exigidos pela sociedade contemporânea.

Considerando essa diversidade de práticas de leitura, o processo de alfabetização assume papel central na inserção dos sujeitos no universo da cultura escrita. Contudo, a aprendizagem do sistema alfabético com o desenvolvimento das habilidades de decodificação, embora necessário, não garante, por si, uma leitura significativa. Para que a alfabetização cumpra sua função social, torna-se imprescindível articulá-la ao letramento, entendido como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em situações reais de interação social, Soares (2002).

Ao participar de práticas sociais mediadas pela escrita, o sujeito amplia suas possibilidades de compreender o mundo, interpretar discursos e produzir sentidos, constituindo-se como agente ativo nas relações sociais. Quando essa articulação entre alfabetização e letramento não se efetiva, o processo educativo tende a ser fragilizado, expondo o aprendiz a formas de exclusão social que limitam sua participação cidadã. Como destaca Colello (2010, p. 76), a escrita estabelece um vínculo de interconstituição entre o sujeito e a esfera sociocultural, de modo que estar à margem desse “jogo” implica submeter-se a processos de discriminação e marginalização.

Entretanto, as transformações sociais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo têm reconfigurado significativamente as práticas de ensino de leitura e escrita. A centralidade histórica da linguagem grafocêntrica impressa vem sendo tensionada pela

emergência de novas linguagens, suportes e modos de produção de sentido, intensificados pelo avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), Ribeiro (2021).

Diante desse cenário, a escola é convocada a repensar suas práticas pedagógicas, especialmente no processo de alfabetização, visto que os estudantes estão cada vez mais inseridos em uma cultura digital marcada pela multimodalidade, pela circulação rápida de informações e pela diversidade de gêneros discursivos. Integrar essas tecnologias ao ensino significa reconhecê-los como linguagens que mediam práticas sociais e culturais.

Santana (2017, p. 20) ressalta que as mudanças contemporâneas nas formas de representar, comunicar e participar do mundo geram novas demandas de saberes e habilidades, exigindo uma releitura das práticas educativas. Ferramentas como computadores, tablets, smartphones, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as possibilidades de acesso à informação e de produção de sentidos, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem essas linguagens no processo de ensino e aprendizagem. Logo, o espaço escolar deve favorecer o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes, contribuindo para a formação de leitores e produtores de sentido capazes de atuar de modo ético, criativo e consciente nos ambientes digitais. Como afirmam as autoras Brito e Purificação (2006, p. 22), a presença da tecnologia em todos os setores da sociedade constitui um dos argumentos que comprovam a necessidade de sua presença na escola.

Nesse contexto de ampliação das práticas de leitura e escrita em diferentes linguagens, suportes e contextos socioculturais, o conceito de letramento, ao final do século XX, também passa por deslocamentos teóricos, decorrentes de mudanças na forma de conceber o uso da linguagem escrita. Observam-se movimentos como os Letramentos, os Novos Estudos do Letramento e os Letramentos Múltiplos, que culminam na noção de Multiletramentos, proposta pelo *New London Group* (1996), voltada a responder às demandas educacionais de sociedades marcadas pela diversidade cultural e pela multiplicidade de modos de significação. Segundo Ribeiro e Coscarelli (2023), o Manifesto dos Multiletramentos tornou-se referência central para os estudos da Linguística Aplicada no Brasil, influenciando, inclusive, diretrizes educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC documento normativo que orienta a educação brasileira, indica que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de ensino e aprendizagem deva considerar o repertório sociocultural dos estudantes e promover o desenvolvimento de competências que extrapolem a leitura e a escrita tradicionais, preparando-os para lidar com múltiplas linguagens em contextos digitais e multimodais. No entanto, apesar das normativas e dos discursos de

modernização, persistem lacunas significativas no que se refere à compreensão de como tais pressupostos se concretizam nas práticas de ensino da leitura no contexto da alfabetização, especialmente em realidades escolares situadas no interior do país.

Diante desse panorama, emerge a questão que orienta esta pesquisa: em uma sociedade marcada pela cultura digital e pela multiplicidade de linguagens, como professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT constroem e significam suas práticas de ensino da leitura, em diálogo com os multiletramentos, a partir de suas trajetórias formativas e das condições de atuação?

A partir dessa questão central, a investigação se orienta pelas seguintes perguntas de pesquisa: Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores? Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores? De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores? Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?

Com o objetivo geral de compreender, a partir das narrativas de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT, como se constituem suas concepções e práticas de ensino da leitura, em diálogo com os multiletramentos, considerando suas trajetórias formativas e as condições de atuação no contexto escolar, esta pesquisa estabelece os seguintes objetivos específicos: (1) identificar os elementos das trajetórias formativas que emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores e compreender como essas experiências dialogam com suas concepções sobre alfabetização e ensino da leitura; (2) analisar as concepções de alfabetização e leitura presentes nas narrativas dos professores, considerando suas percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos; (3) examinar como essas concepções se materializam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores, observando em que medida dialogam com os princípios da pedagogia dos multiletramentos; e (4) investigar como as condições de atuação narradas pelos professores impactam a possibilidade de incorporar práticas multiletradas ao ensino de leitura.

Embora a investigação mobilize diferentes dimensões analíticas como: trajetórias formativas, concepções pedagógicas e condições de atuação docente, o foco central da pesquisa está na compreensão das práticas de ensino da leitura narradas pelos professores alfabetizadores, analisadas à luz da perspectiva dos multiletramentos. Ao se direcionar ao contexto da rede municipal de ensino de Juara-MT, a pesquisa também contribui para ampliar

a compreensão sobre os desafios e as possibilidades de implementação de práticas de ensino multiletradas na alfabetização, podendo subsidiar reflexões sobre políticas de formação docente e práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento e à ampliação das práticas de leitura. Ainda que esta pesquisa mencione frequentemente a etapa de alfabetização, aqui ela é compreendida como o contexto pedagógico em que se desenvolvem as práticas de ensino da leitura analisadas.

No campo da formação docente, ao privilegiar as narrativas docentes como fonte epistemológica, o estudo contribui para compreensão das práticas docentes a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, valorizando os sentidos que os professores atribuem às suas trajetórias formativas e às experiências vividas no cotidiano escolar. A investigação reconhece o professor como produtor de saberes e permite articular, de forma integrada, concepções, práticas e contextos de atuação, evidenciando a natureza situada, social e interpretativa do ensino da leitura. Além disso, a investigação oferece contribuições para o campo da Linguística Aplicada e da educação linguística, ao articular discussões sobre alfabetização, letramentos e multiletramentos com a análise de práticas pedagógicas concretas desenvolvidas em contextos do interior amazônico.

Para atender a proposta de pesquisa, à organização desta dissertação foi estruturada em cinco capítulos que dialogam entre si na construção do percurso investigativo. Após esta introdução, o segundo capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão acerca das práticas de leitura na alfabetização, dos deslocamentos teóricos até os multiletramentos, da relevância da pesquisa narrativa enquanto epistemologia, da formação docente, dos desafios e condições para a implementação dos multiletramentos, bem como das normativas em vigência que compreendem a linguagem como prática social.

Em seguida, o capítulo metodológico descreve o desenho da pesquisa, caracterizada como qualitativa interpretativista, na qual se busca compreender um fenômeno social nas circunstâncias em que ocorre, conforme Bortoni-Ricardo (2008). Adota-se, como orientação metodológica, a pesquisa narrativa que privilegia as experiências e os sentidos construídos pelos professores participantes, reconhecendo o ato de narrar como ferramenta epistemológica e como forma de compreender e ressignificar a experiência vivida, Clandinin e Connelly (2000) e Barcelos (2020).

Nesse capítulo, são apresentados o contexto da investigação, os participantes e os instrumentos utilizados para a produção dos dados, constituídos por memoriais (narrativas escritas) e entrevistas semiestruturadas coletadas in loco. A preparação do corpus envolveu etapas de estudo, planejamento, organização, transcrição e reiteradas leituras interpretativas das

narrativas, seguidas da delimitação dos trechos relacionados às questões de pesquisa e aos objetivos do estudo.

O quarto capítulo constitui o eixo central da investigação, pois apresenta a análise e discussão das narrativas produzidas pelos professores alfabetizadores participantes da pesquisa. Intitulado “Análises das vozes da experiência: práticas de leitura e multiletramentos na alfabetização”, esse capítulo reúne e interpreta as experiências educativas relatadas.

A análise foi desenvolvida a partir da análise narrativa categorial de conteúdo, proposta por Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998), orientada por uma perspectiva qualitativa interpretativista, conforme Bortoni-Ricardo (2008) e Barcelos (2020), que permite identificar núcleos de sentido presentes nas narrativas e organizá-los em categorias interpretativas relacionadas às perguntas de pesquisa. Para sistematizar o processo analítico, o capítulo foi estruturado em quatro categorias principais, definidas a partir dos referenciais teóricos, dos objetivos do estudo e do material empírico fornecido pelas narrativas dos professores.

A primeira categoria analítica, 4.1 Trajetória Formativa, busca identificar como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores, observando os elementos que emergem nas narrativas e que contribuem para a constituição de suas concepções pedagógicas. Nessa etapa, as narrativas revelam os percursos profissionais, as experiências de formação ao longo da vida e os processos de permanência na profissão docente.

A segunda categoria intitulada 4.2 Conhecendo as concepções teórico-pedagógicas da alfabetização e a percepção da dinamicidade da linguagem contemporânea, busca analisar nas narrativas docentes, quais concepções de alfabetização e leitura emergem das experiências relatadas pelos professores, bem como suas percepções sobre a dinamicidade da linguagem na contemporaneidade e suas implicações para o ensino da leitura.

A terceira categoria 4.3 Os multiletramentos e as práticas de ensino de leitura na alfabetização busca examinar as narrativas docentes sobre as práticas de ensino da leitura desenvolvidas no contexto da alfabetização. Como referência para essas análises, adotou-se o movimento de metalinguagem dos *designs*, considerando a questão “o quê ensinar?”, relacionada à multimodalidade bem como os quatro movimentos didáticos que orientam “como ensinar?”, vinculados à valorização das multiculturas para fazer o diálogo com os multiletramentos.

A quarta categoria 4.4 Contexto Escolar: Condições e desafios para a implementação dos multiletramentos, investiga como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização. Essa subseção discute os desafios enfrentados pelos professores para a ampliação

de práticas de ensino de leitura alinhadas à perspectiva dos multiletramentos. Nesse eixo, busca investigar aspectos relacionados às condições humanas, formativas e de valorização profissional, bem como às condições materiais, que influenciam o desenvolvimento das práticas pedagógicas multiletradas no contexto da escola pública.

Por fim, no capítulo cinco, apresenta-se as considerações finais, nas quais são retomadas as principais reflexões produzidas ao longo da investigação, discutindo-se as contribuições do estudo, bem como apontando limites e possibilidades para futuras pesquisas.

As discussões desenvolvidas nesta introdução evidenciam a necessidade de aprofundar o diálogo teórico que embasa a pesquisa. Na sequência, o Capítulo 2 – Fundamentação Teórica apresenta os referenciais que orientam a compreensão dos conceitos e perspectivas que sustentam esta investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, oferecendo uma visão sobre a evolução da linguagem e das práticas de ensino de leitura em um percurso histórico, social e cultural até a contemporaneidade. A primeira seção situa a linguagem, a prática de leitura e a multimodalidade como bases para a mediação do processo de ensino da leitura na etapa de alfabetização. Em seguida, discute-se a evolução teórica dos conceitos de letramentos, culminando no conceito dos multiletramentos. Esse construto delinea as transformações nas perspectivas linguísticas, com destaque para a ampliação dos processos de construção de sentidos inerentes à multimodalidade e às tecnologias digitais.

A pesquisa se desdobra no propósito de compreender, a partir das narrativas de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT, como são construídas e significadas suas concepções e práticas de ensino da leitura, em diálogo com os multiletramentos, considerando suas trajetórias formativas e as condições de atuação no contexto escolar. Para tanto, a abordagem escolhida para compreender as perspectivas desses educadores foi a pesquisa narrativa, que será detalhada em subseção específica, evidenciando seu potencial científico e sua compatibilidade com esta proposta investigativa.

Na sequência, apresento uma seção dedicada às reflexões sobre a importância da formação docente e os saberes construídos a partir da experiência. Por fim, a última seção discorre sobre os desafios e as condições de trabalho para o ensino com práticas multiletradas, abordando as implicações da BNCC e do PNED, bem como aspectos de infraestrutura e de formação continuada.

Com essa organização, inicio discutindo linguagem, práticas de ensino de leitura e multimodalidade como bases da alfabetização na contemporaneidade, a fim de situar o quadro teórico que orienta as análises deste estudo.

2.1 Linguagem, práticas de ensino de leitura, multimodalidade: bases da alfabetização na contemporaneidade

A compreensão das práticas de leitura e escrita na contemporaneidade exige considerar a linguagem como prática social, histórica e culturalmente situada, assumindo funções que extrapolam a mera transmissão de informações. Sob essa perspectiva, ler e escrever significam participar de práticas sociais mediadas por textos, discursos e tecnologias diversas, nas quais sujeitos constroem sentidos, negociam identidades e interagem com o mundo. Nesse cenário, a

alfabetização, entendida como etapa de apropriação do sistema de escrita alfabética e o domínio das relações entre grafemas e fonemas, constitui um alicerce estruturante, mas mecanicamente insuficiente para responder às demandas comunicativas da sociedade atual. Superar a mera decodificação de códigos é imprescindível, e é nesse contexto que o conceito de letramento se insere, compreendido como o uso social da leitura e da escrita e como o conjunto de práticas, valores e significados que diferentes grupos atribuem a esses recursos em contextos variados.

Como postula Soares (2002, p. 58), a conciliação entre alfabetização e letramento é imprescindível para que os alunos possam se envolver em práticas reais de leitura e escrita, construindo sentidos e participando de esferas sociais nas quais os textos desempenham papel central. Entretanto, as transformações socio tecnológicas das últimas décadas ampliaram significativamente as formas de comunicar, ler e produzir sentidos, fazendo emergir novos modos de ler e escrever, como produto histórico, caracterizados pela multimodalidade, pela presença de imagens, sons, vídeos, hiperlinks e múltiplas linguagens em circulação, Colello (2010), Ribeiro (2021).

Essa complexificação das práticas de linguagem abre caminho para o conceito de multiletramentos, que será discutido nas subseções seguintes, e que redefine o lugar da leitura e da alfabetização diante da diversidade cultural e dos novos modos de significação próprios da cultura digital. Para compreender essas mudanças nas formas de ler, escrever e produzir sentidos, é necessário retomar a linguagem em sua dimensão social o que discutirei na próxima subseção como base teórica que sustenta a noção de alfabetização e letramento, até os multiletramentos.

2.1.1 A linguagem como prática social

A linguagem, entendida como tecnologia simbólica criada pelos seres humanos para mediar a comunicação e a vida em sociedade, caracteriza-se por sua natureza dinâmica, moldada pelas condições históricas, culturais e tecnológicas que a constituem. Esse caráter dinâmico se manifesta especialmente no modo como as pessoas colaboram no processo comunicativo, aspecto que, conforme ressaltam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 36), é aprendido desde cedo por meio das convenções socialmente compartilhadas que possibilitam a compreensão e a interação entre os indivíduos.

Com base nisso, pensar a linguagem como prática social significa reconhecê-la como ação situada, viva, aberta ao diálogo e às múltiplas significações produzidas no fluxo das interações verbais. Conforme Bakhtin (1990, p. 124), “a língua vive e evolui historicamente na

comunicação verbal concreta.” As transformações ocorridas desde o final do século XX, impulsionadas pelas novas mídias, pela globalização e pelas reconfigurações culturais, ampliaram substancialmente o escopo das práticas linguísticas, situando a leitura para além de um processo mecânico de decodificação.

Nesse cenário, as tecnologias digitais e os ambientes híbridos que articulam práticas presenciais, recursos multimodais e diferentes temporalidades de interação introduzem novos modos de produzir e compartilhar significados. Ler hoje implica circular por textos que combinam linguagem verbal, imagens, sons, vídeos, hiperlinks e interfaces variadas. Como explica Ribeiro (2021, p.22), “a leitura se movimenta também conforme os ventos da tecnologia”.

Esse movimento é intensificado pela globalização, que ampliou a circulação de informações, valorizou a diversidade cultural e evidenciou reivindicações linguísticas de diferentes grupos sociais, produzindo também novos *ethos*¹ de participação, identidade e pertencimento nas práticas de linguagem. Sobre essa questão, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 61) destacam que essas mudanças expandem o alcance do poder econômico, social e político, o que faz emergir reivindicações linguísticas de diferentes culturas minoritárias, em um contexto em que as fronteiras são diluídas e o que era distante se torna acessível pelas redes de internet. Como consequência, o conceito de letramento é ampliado, deslocando-se para “letramentos”, no plural, a fim de contemplar a multiplicidade de práticas sociais que envolvem leitura e escrita. Segundo Lanksher e Bigum (*apud* Maia, 2013, p. 67):

Esse novo *ethos* consiste, pois, em uma realidade de maior participação entre as pessoas, mais colaborativa, marcada por características mais distributivas do que a dos letramentos convencionais. Por conseguinte, suas regras e normas são mais fluidas, menos formatadas, o que implica então a emergência de “um novo tipo de mentalidade.”

A intensificação da cultura digital, característica da sociedade do conhecimento, demanda competências críticas e multilíngues que permitam aos sujeitos compreender, problematizar e atuar nos diferentes gêneros e suportes textuais. Dentro dessa perspectiva, diferentes grupos sociais constroem, legitimam e disputam significados por meio das práticas comunicativas, que expressam relações de poder e modos diversos de participação na vida social. Nesse debate, ganha centralidade novas percepções sobre a concepção técnica e universalista da leitura, deslocando o foco para os usos sociais da escrita e para as ideologias que permeiam esses usos. Sob essa ótica, Street (2014, p. 17) destaca:

¹ [Antropologia] característica comum a um grupo de indivíduos pertencentes a uma mesma sociedade.

uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas.

A linguagem como prática social convoca a escola a integrar as novas formas de circulação dos textos e das linguagens, reconhecendo sua dimensão política, cultural e transformadora. Quanto a isso, Monte Mór (2017, p. 269) ressalta que o uso das tecnologias digitais precisa ser acompanhado de fundamentos epistemológicos que permitam aos alunos compreenderem os conflitos sociais refletidos nas práticas comunicativas. Essa perspectiva converge também com Freire (1990, p. 32), ao enfatizar que a leitura da palavra está intrinsecamente associada à leitura do mundo, reafirmando a impossibilidade de neutralidade nos processos educativos e a necessidade de uma postura crítica diante dos discursos sociais.

Nessa conjuntura, ler e escrever, como afirma Soares (2003, p. 23), não se restringem à decodificação, mas constituem instrumentos para compreender e participar da realidade em diferentes espaços sociais. Para Santana (2017, p. 21), uma leitura satisfatória exige o desenvolvimento de um letramento crítico, no qual professores e alunos revisitam o que é considerado natural, questionam discursos hegemônicos² e constroem sentidos a partir da relação dialógica com o outro.

Ao assumir esse caráter dinâmico e crítico da linguagem, o processo educativo fortalece o desenvolvimento de sujeitos capazes de atuar com autonomia e responsabilidade nas múltiplas esferas da vida contemporânea. Com base nisso, passo a discutir a alfabetização e a leitura como processo primordial, destacando seus princípios e sua relevância na formação do leitor nos anos iniciais.

2.1.2 Alfabetização e leitura: fundamentos essenciais

A leitura é um processo ativo e complexo, que envolve muito mais do que a simples decodificação de letras em sons. Trata-se de um movimento de interpretação e atribuição de significados aos textos, em que o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, cognitivos e socioculturais para compreender o que lê. Diante disso, como aponta Fernandez (2017, p. 77), “não há uma verdade única por trás dos textos/discursos”, e os conflitos decorrentes desse

² Que se refere a hegemonia: ao poder ou domínio que algo ou alguém exerce sobre outras coisas ou pessoas.

percurso de leitura precisam ser identificados e compreendidos, o que evidencia o caráter plural e interpretativo do ato de ler.

A leitura se manifesta em diversos contextos e atende a múltiplas finalidades, tais como entretenimento, acesso à informação, participação política e desenvolvimento do pensamento crítico. As dimensões da leitura na perspectiva de Soares (2003, p. 152) são:

Ler (...) inclui entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; habilidade de captar o sentido de um texto escrito; capacidade de interpretar seqüências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda habilidade de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, quando necessário, de refletir sobre a importância do que foi lido, tirando conclusões e fazendo avaliações.

No contexto de letramento, “a leitura é compreendida como prática social que envolve o uso significativo da escrita em situações reais do cotidiano”, afirma Soares (2003, p. 47). Essa compreensão dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual a leitura transcende “uma compreensão mecânica e estrita do ato de ler”, isto é, para além de somente ler a palavra. Para Freire, a leitura traz consigo “uma compreensão profunda do ato de ler”. Isto é, respeitar os diferentes discursos e praticar a compreensão da pluralidade, o que exige, “uma transformação política e social”, Freire (1990, p. 31). Leitura, portanto, é a consciência de sua existência no mundo.

As práticas de leitura começam a ser construídas muito antes do domínio convencional da escrita. Ao observar o mundo à sua volta, ouvir histórias, folhear livros, ver rótulos e placas, a criança elabora percepções sobre a escrita e a leitura. Ao ouvir leituras feitas por adultos, aprende que os livros são compostos por textos capazes de transmitir ideias, passa a distinguir capas, ilustrações, títulos e, gradualmente, identifica os tipos de leitura que mais despertam seu interesse, começa a internalizar convenções do texto escrito, como a organização linear, a orientação da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e a relação entre palavras e imagens ampliando, nesse processo, seu repertório linguístico e seu vocabulário, como explicam os autores, Lemos (1998, p. 17), Berberian e Bergamo (2009, p. 48), Soares (2002, p. 24) e (2023, p. 204).

Ampliar a discussão sobre a leitura implica reconhecê-la como um instrumento de participação social, capaz de favorecer que, desde cedo, os sujeitos compreendam e valorizem sua própria cultura. Para Freire (1996, p. 161), a leitura nasce do despertar da curiosidade: o leitor é mobilizado a querer saber mais, pois não há aprendizagem verdadeira sem envolvimento afetivo. Razão e emoção caminham juntas no ato de conhecer e interagem na construção de

significados sobre o mundo. Assim, a leitura deixa de ser uma habilidade abstrata e se torna um instrumento de empoderamento, capaz de promover autonomia, pensamento crítico e cidadania.

Nesse movimento, à luz do referencial, observa-se que a leitura evolui junto com a sociedade e já não é mais a mesma de antes. Estamos vivendo uma evolução comunicativa marcada pela expansão das formas de expressão, em que a leitura contemporânea se manifesta por meio da combinação de múltiplas linguagens e semioses³, muito além da leitura tradicional centrada apenas na decodificação de palavras. Ribeiro (2021, p. 22), enfatiza que “A leitura se move em relação a outras formas de extensão de memórias e em diálogo intenso com mídias e linguagens não verbais: TV, cinema, rádio, web. A relação do leitor ou da leitora com os textos que leem também se transforma.

Na virada do século XXI, a cultura digital emergiu marcada por uma linguagem que circula de maneira intensa na internet. Tal cultura se materializa nas interações mediadas por dispositivos tecnológicos como computadores, smartphones, tablets, entre outros e reconfigura os modos como os sujeitos leem, escrevem e participam das práticas discursivas.

Nessa direção, Monte Mór (2017, p. 276) observa que a comunicação contemporânea convoca a reflexão sobre a expansão do processo comunicativo para além da linguagem verbal, constituindo-se como um campo mais inclusivo e sensível, capaz de abarcar múltiplas linguagens e modos de estar no mundo. A autora destaca que a linguagem se integra a outras formas de expressão, incorporando imagem, som, cores, gestos, expressões corporais e emoções, ampliando significativamente as possibilidades de interação e construção de sentido. Ao enfatizar a dimensão semiótica⁴, sinestésica⁵ e humana da comunicação, Monte Mór evidencia que ler é, antes de tudo, compreender o mundo, rompendo com o paradigma limitado da ordem alfabética e tipográfica⁶.

No cotidiano, multiplicam-se os formatos textuais e as linguagens com as quais os leitores precisam lidar: textos impressos e digitais, histórias em quadrinhos, blogs, vídeos legendados, infográficos, memes, jogos interativos, entre outros. Os chamados textos semióticos, compostos por palavras, imagens, cores, tipografias e outros recursos visuais, representam graficamente a compreensão de um conjunto linguístico por meio de escolhas multimodais. Esses elementos não funcionam como adornos, mas como portadores de sentido,

³ Processo de significação e de produção de significados.

⁴ Ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes em uma sociedade.

⁵ Que se refere à sinestesia, à combinação de sentidos a sensações distintas.

⁶ Processo de impressão

exigindo uma leitura sistemática, crítica e interpretativa. Sobre a extensão das possibilidades de leitura, Vieira (2012, p. 7) salienta que:

A formação de um leitor proficiente requer um trabalho sistematizado e de forma progressiva, pois tais gêneros demandam modos diferenciados de leitura. Além disso, sobrealçam a necessidade de um trabalho mais ativo por parte do leitor, uma vez que a construção do sentido está relacionada a mobilização de conhecimentos prévios, ao levantamento de hipóteses e a produção de inferências, dentre outras capacidades básicas.

As crianças, em particular, estão imersas em um ambiente repleto de textos multimodais, o que amplia consideravelmente as instâncias de leitura. Histórias digitais, vídeos, jogos, legendas, cartazes, marketing, memes e outros recursos integram seu cotidiano, exigindo novas formas de significação e de participação. Lorenzi e Pádua (2012, p. 39) destacam que “a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa”, especialmente quando se leva em conta a heterogeneidade de gêneros discursivos e suportes.

A leitura de textos diversos amplia as possibilidades de produção enunciativa e permite que a criança vivencie a linguagem de forma interativa e imersiva, construindo significados em múltiplos formatos, como hipertextos, vídeos e imagens, que favorecem a navegação, a interpretação e a autoria em diferentes contextos. A leitura, nessa perspectiva, está intrinsecamente ligada à diversidade, à diferença e à inclusão.

Diante dessa complexidade, tornar-se leitor hoje é uma tarefa que envolve capacidades críticas e éticas. Como observa Ribeiro (2021, p. 32), conhecer os modos de produção e circulação dos textos multimodais tem relação direta com saber lê-los com mais perícia e menos ingenuidade. As práticas de leitura contemporânea convocam, portanto, uma escola capaz de articular alfabetização e letramentos, formando sujeitos que leem, compreendem, questionam e intervêm criticamente nas realidades em que vivem. Nesse horizonte, compreender como os textos contemporâneos se organizam e significam exige aprofundar a noção de multimodalidade, tema do próximo tópico, no qual discuto a articulação entre diferentes linguagens na produção de sentidos.

2.1.3 A multimodalidade

No contexto da comunicação contemporânea, a multimodalidade torna-se elemento constitutivo dos textos e das práticas de leitura. Sob essa perspectiva, os textos não são formados apenas por palavras, mas por múltiplos modos de significação: imagens, gestos, sons,

cores, tipografias, movimentos, enquadramentos que atuam conjuntamente na produção de sentidos. Como afirma Kress (2001, p. 28), “Todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado”. Segundo ele, é a disponibilidade de uma integração de recursos individuais que, juntos, permitem uma nova leitura.

Em consonância a Kress, Rojo (2009, p. 119) afirma que ler, portanto, implica integrar diferentes linguagens, compreendendo como os sentidos são organizados visual e espacialmente. Essa forma de leitura exige novas habilidades, como interpretar relações entre imagem e texto, reconhecer dinâmicas de navegação em hipertextos, compreender a intencionalidade expressa em cores, planos, contrastes e formas gráficas, e analisar a disposição espacial dos elementos.

O papel do leitor, diante de tais exigências se transforma, deixa de ser um mero decodificador para se tornar um intérprete ativo, capaz de navegar, selecionar, comparar, relacionar e avaliar informações que circulam em diferentes suportes. A leitura contemporânea, “produção de sentido”, envolve um processo de “*design*”, no qual sujeitos se apropriam dos recursos semióticos disponíveis para atribuir novos significados aos textos que encontram Cazden *et al.*, (2021, p. 46), Kress (2001, p. 21).

A multimodalidade tem impacto direto nas práticas de leitura das crianças. Mesmo antes da alfabetização convencional, elas interpretam imagens, reconhecem símbolos, compreendem narrativas visuais e constroem sentidos por meio de gêneros como histórias em quadrinhos, vídeos, ilustrações e jogos interativos. Segundo Ribeiro (2021, p. 29), esse tipo de percepção está fortemente ligado ao letramento dos sujeitos, que desde crianças, quando têm ambientes alfabetizadores propícios, são capazes de identificar sentidos e intenções já na diagramação das páginas.

Essas práticas demonstram que a leitura não se inicia com a simples decodificação do sistema alfabético, mas sim com um repertório complexo de experiências multissemióticas que antecedem e sustentam o processo de alfabetização. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20), “pelo fato de os significados serem construídos cada vez mais multimodalmente, possibilita-se a atuação de outros letramentos que não apenas o das letras”, promovendo a “integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamento etc.”. Assim, trabalhar com multimodalidade nos anos iniciais implica valorizar formas de significação que já fazem parte da vida cotidiana das crianças, aproximando a escola das práticas culturais que circulam socialmente.

A afirmação de Kress (2001, p. 128), contribui para aprofundar essa compreensão ao evidenciar que a produção de sentidos não ocorre de maneira linear ou fixa, mas em um movimento dinâmico e relacional. Ao indicar que o discurso orienta as escolhas de *design* e, simultaneamente, é reconfigurado por elas, o autor reforça que os modos de representação: imagens, cores, sons, gestos, organização espacial, não são meros suportes do texto verbal, mas elementos constitutivos do próprio significado. Com isso, as experiências multissemióticas vivenciadas pelas crianças antes e durante a alfabetização influenciam diretamente a forma como elas interpretam, produzem e reorganizam discursos, confirmando que a leitura e a escrita se constroem a partir da articulação entre diferentes linguagens e práticas sociais, para além do domínio do código alfabético.

No ambiente digital, a multimodalidade se intensifica, dada a presença de *layouts* dinâmicos, interfaces interativas, *links*, animações e combinações variadas de sons e imagens. Esses elementos configuram um cenário no qual a leitura se torna cada vez mais fluida e não linear. Como observa Ribeiro (2021, p. 31), o leitor contemporâneo precisa lidar com textos cujas materialidades e modos de inscrição se transformam de acordo com os suportes e tecnologias disponíveis. A leitura passa, portanto, a exigir competências que vão além do verbal, envolvendo sensibilidade visual, percepção espacial e habilidades de navegação e análise crítica.

A partir dessas novas competências, formar leitores hoje implica ensinar a interpretar mais do que palavras, também imagens, sons e movimentos, identificando intencionalidades e relações de poder presentes na articulação entre os diferentes modos semióticos. Como assinala Ribeiro (2021, p. 31), em diálogo com Kress (2001), a adesão da escola e do professor às novas tecnologias não se justifica apenas por questões políticas, mas sobretudo por razões semióticas, uma vez que os sentidos passam a ser produzidos pela combinação de linguagens. Ao reconhecer a multimodalidade como característica central das práticas de leitura contemporâneas, a escola é desafiada a incorporar, em seu currículo, diferentes gêneros e suportes textuais que reflitam a diversidade comunicativa da sociedade atual.

A integração de textos multimodais na alfabetização como livros ilustrados, HQs, infográficos, vídeos educativos, interfaces digitais e jogos amplia as possibilidades de construção de sentido e desenvolve leitores capazes de compreender e interagir criticamente com as múltiplas linguagens presentes na vida cotidiana. Diante dessas reflexões, torna-se necessário aprofundar a compreensão histórica e conceitual da alfabetização, uma vez que as concepções que orientam as práticas docentes não se constituem de forma isolada, mas são atravessadas por diferentes paradigmas que, ao longo do tempo, ampliaram o foco do domínio

do código escrito para as práticas sociais de leitura e escrita e, mais recentemente, para os multiletramentos. Compreender esse percurso é fundamental para interpretar as tensões, aproximações e ressignificações presentes nas narrativas dos professores investigados.

2.2 Transformações conceituais e deslocamentos teóricos: da alfabetização aos multiletramentos

As mudanças nos conceitos de alfabetização têm impulsionado novas compreensões acerca da evolução da linguagem. Essas transformações se manifestam, sobretudo, na reformulação das concepções teóricas, as quais serão apresentados a seguir:

2.2.1 Alfabetização e a aprendizagem da leitura e da escrita

O campo da alfabetização tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, acompanhando a evolução das concepções sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. Essas mudanças refletem a consolidação de novos paradigmas teóricos que orientam as práticas pedagógicas e deslocam o foco de métodos comportamental de condicionamento e reforço como no behaviorismo para abordagens que reconhecem o aprendiz como centro do processo e valorizam suas formas de construção ativa do conhecimento. Como explicam Berberian e Bergamo (2009, p. 29), o movimento de revisão crítica das práticas tradicionais, fundamentado nos avanços da psicologia cognitiva, da linguística e das ciências da educação, ressignificou a alfabetização como um processo dinâmico, complexo e profundamente interligado às práticas sociais.

As reflexões sobre a alfabetização já presente nas obras de Paulo Freire, contribuíram para que inúmeros estudiosos repensassem o papel da educação na formação de indivíduos analíticos, críticos, conscientes e capazes de interpretar o mundo. Embora Freire tenha trabalhado predominantemente com alfabetização de adultos, sua concepção de leitura como ato político e ato de criação continua a desafiar a visão instrumental da alfabetização escolar. Seu entendimento de que “a alfabetização não é apenas um jogo de palavras”, mas um gesto de autonomia e recriação do mundo, amplia a compreensão do que significa aprender a ler e a escrever na escola, Freire (1987, p. 10).

Nesse cenário, a contribuição de Emília Ferreiro e Ana Teberosky foi decisiva ao inaugurarem uma mudança conceitual que alterou o modo de se compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita. A partir dos estudos da psicogênese da língua escrita,

amplamente difundidos no Brasil a partir de 1984, as autoras deslocam a pergunta “como ensinar?” para a investigação de “como a criança aprende?”. Tal deslocamento como esclarece Valle (2013, p. 39), rompe com a predominância de modelos mecanicistas, centrados na decodificação, repetição de sílabas e exercícios descontextualizados, e introduz uma concepção na qual a criança é sujeito epistêmico, ativa na formulação de hipóteses sobre o funcionamento do sistema da escrita.

Como reforça Valle (2013, p. 40), ao “considerar o movimento interno do sujeito que aprende”, a aprendizagem resulta da articulação entre conhecimento prévio, reflexão e interação social. Desse modo, como explica Lemos (1998, p. 17), o desenvolvimento da escrita passa a ser entendido como processo contínuo de construção e reconstrução conceitual, em que o alfabetizando deve construir para si uma teoria própria sobre a relação entre sons e letras, no qual as crianças testam hipóteses, fazem comparações, e atribuem significados ao sistema de escrita.

Essas transformações representam um avanço teórico, pois reconhecem que o aprender não depende apenas da maturação cognitiva, mas também das condições sociais, culturais e históricas em que ocorre. Berberian e Bergamo (2009, p. 26) destacam que o que distingue essas perspectivas é justamente a forma como concebem a relação do sujeito com o meio e a linguagem, dimensões que se tornam essenciais para compreender a alfabetização como dependente de uma prática situada.

O aprendiz, diante das novas abordagens, é visto como agente ativo da própria aprendizagem e da produção de sentidos no mundo. Conforme a síntese dos autores a seguir, a alfabetização pode ser analisada a partir de três grandes paradigmas teóricos que se sucedem e se complementam:

As últimas três décadas assistiram a mudanças de paradigmas teóricos no campo da alfabetização que podem ser assim resumidas: um paradigma behaviorista, dominante nos anos 1960 e 1970, é substituído, nos anos 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos 1990, para um paradigma sociocultural [...] a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento [...]. (Gaffney e Anderson *apud* Soares, 2003, p. 38).

O paradigma behaviorista concebia a alfabetização como um processo de condicionamento e repetição, centrado no treino mecânico de habilidades, na memorização de letras e sílabas e na resposta correta a estímulos, com pouca atenção aos sentidos produzidos pelo aprendiz. Já o paradigma cognitivista, desloca o foco para os processos mentais envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecendo o papel ativo da criança na construção de hipóteses e na organização do pensamento. Por fim, o paradigma sociocultural, amplia essa

compreensão ao situar a alfabetização nas práticas sociais de linguagem, entendendo a leitura e a escrita como atividades mediadas culturalmente, atravessadas por relações sociais, históricas e ideológicas.

Nesse cenário, a alfabetização, entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética e o domínio das relações entre grafemas e fonemas, constitui um alicerce importante, mas insuficiente para responder às demandas comunicativas da sociedade atual. Para Soares (2003, p. 42), é necessário superar a mera decodificação de códigos para integrar os sujeitos às práticas de leitura e escrita em suas variadas esferas sociais. É justamente nesse ponto de inflexão que emerge a necessidade de ampliar o debate, incorporando o conceito de letramento, tema que será aprofundado na subseção seguinte.

2.2.2 Letramento e os usos sociais da leitura e da escrita

Ao analisar o processo de alfabetização no Brasil, Magda Soares, no artigo “As muitas facetas da alfabetização” (1985), já destacava a necessidade de ampliar o conceito tradicionalmente associado a práticas mecânicas de decodificação. Soares (2003, p. 15), defende que a alfabetização seja compreendida como um processo que envolve expressão, compreensão e uso competente da língua em diferentes contextos sociais e culturais. Essa perspectiva contribuiu de forma decisiva para o campo da educação ao evidenciar que fatores sociais interferem no acesso e no domínio da leitura e da escrita desafios que permanecem atuais e impactam as políticas e as práticas pedagógicas.

Naquele momento histórico, ainda não havia no Brasil um termo específico que expressasse essa ampliação conceitual. Foi apenas em 1986, com a obra *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística*, que Mary Kato traduziu o termo inglês *literacy* para letramento. Segundo Soares (2003, p. 31), a partir de então, o termo passou a designar uma vertente teórica que, articulada à alfabetização, permitiu compreender o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. Kato (1986, p. 136) enfatizou que o letramento ultrapassa o domínio técnico do código, abrangendo o uso social da escrita e da leitura em múltiplos contextos culturais.

Kato evidenciou ainda que as práticas de leitura e escrita não são homogêneas, pois estão profundamente enraizadas em contextos sociais, históricos e econômicos. Essa compreensão ampliou a visão tradicional, ao revelar que tais práticas são culturalmente situadas e moldadas por diferentes formas de interação social.

Soares (2003, p. 36), explica que com frequência, observa-se a aproximação entre os conceitos de alfabetização e letramento, muitas vezes empregados como sinônimos. Entretanto, o letramento constitui um conceito abrangente, relacionado às práticas sociais do ler e escrever, o que torna possível, inclusive, que indivíduos participem de eventos de letramento mesmo antes de dominarem plenamente o sistema alfabético. Como afirmam Lorenzi e Pádua (2012, p. 35), “a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas.”

Nesse cenário, Soares (2003, p. 47) evidencia a necessidade de articular alfabetização e letramento em ambientes que promovam aprendizagens significativas. Ela sintetiza essa perspectiva ao afirmar:

Em primeiro lugar a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e em decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Como exposto, o letramento, aliado à alfabetização, promove uma aprendizagem contextualizada, permite que o aluno se aproprie da língua como instrumento de interação e participação social. Após apresentar o conceito de letramento em sua acepção singular, torna-se agora relevante avançar para a compreensão dos letramentos (no plural), o qual será explicado na sequência.

2.2.3 Letramentos e a diversidade de práticas de linguagem

A concepção de letramento(s) tem se ressignificado ao longo dos estudos, tornando-se cada vez mais ampla e complexa. Diversas correntes teóricas têm abordado o tema sob perspectivas semelhantes, porém influenciadas pelas especificidades culturais, sociais e históricas de cada contexto. Conforme explicam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52), não existe apenas um único conjunto de regras sobre como usar a língua (a ideia tradicional de “letramento”, no singular), mas sim muitos tipos de uso da língua em contextos também muito distintos (justamente a ideia de “letramentos” no plural). Fatores como experiências de vida, crenças, valores e aspectos etnográficos contribuem para essa multiplicidade de enfoques e interpretações. Esse movimento é explicado por Rojo (2009, p. 108), considerando que os textos

orais e escritos não possuem sentido em si mesmos, mas significam contextualmente, na vida social.

No Brasil, Angela Kleiman ampliou o debate ao destacar que o letramento deva ser compreendido a partir da pluralidade das práticas sociais mediadas pela escrita. Segundo a autora:

Na perspectiva dos Estudos do Letramento, não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas. Kleiman (2008, p.491).

Historicamente, a escola valorizou de maneira restrita apenas os saberes de uma camada específica da população e, de forma preconceituosa, desconsiderou as manifestações culturais de estudantes que não se enquadravam nesse modelo hegemônico. Tal postura, como mostram Kleiman (2007, p. 12) e Street (2014, p. 35), contribuiu para a marginalização de práticas de leitura e escrita oriundas de grupos populares, reforçando desigualdades e afetando o desempenho escolar de muitos.

O olhar pluralista proposto pela teoria dos letramentos introduz possibilidades de inclusão e reconhecimento da diversidade cultural, sem negar a importância das normas da língua padrão. Ao legitimar diferentes modos de produzir sentido, amplia o campo de aprendizagem, favorecendo a ascensão social e simbólica de sujeitos com trajetórias distintas. É nessa direção que Kleiman convoca a repensar o papel da escola como espaço de diálogo entre culturas, no qual as múltiplas práticas de letramento sejam reconhecidas e valorizadas. Para a autora torna-se necessário a escola, como maior agência de conhecimento, reconhecer as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, que era tida como única até então, Kleiman (2007, p. 12).

Ao considerar essa pluralidade, a análise desloca-se da capacidade individual do aluno em aprender ou do professor em ensinar para uma reflexão crítica sobre quais práticas de leitura e escrita a escola reconhece como legítimas e quais tende historicamente a invisibilizar. Essa compreensão visa combater as desigualdades produzidas pela desvalorização de saberes de estudantes oriundos de contextos vulneráveis.

Assim, os letramentos abrangem a competência de interagir com múltiplos gêneros discursivos, linguagens e práticas comunicativas presentes nos diferentes espaços sociais. No ambiente escolar, envolvem a participação em práticas como a produção de textos acadêmicos, a leitura crítica de diferentes suportes e o uso das tecnologias digitais, que reconfiguram formas de interação e exigem novos repertórios de letramento. Como explica Rojo (2012, p. 19), nas

mídias contemporâneas, especialmente nas redes sociais, essas práticas articulam múltiplas linguagens: texto, imagem, som e vídeo, demandando dos sujeitos o domínio de códigos próprios desses ambientes.

Para Kleiman (1998, p. 175), essa amplitude do fenômeno pode ser compreendida porque o letramento constitui uma “estruturação discursiva que afeta as formas de falar sobre o mundo e a nossa própria relação com esse mundo”. Essa visão enfatiza que o letramento molda identidades, subjetividades e modos de participação social, pois as práticas de leitura e escrita refletem a cultura, produzem sentidos e organizam o pensamento.

Com os desdobramentos teóricos e as transformações da contemporaneidade essa evolução conceitual reflete o reconhecimento de que existem muitos letramentos, como defende Street (2014, p. 59), configurados conforme as práticas socioculturais, experiências e tecnologias disponíveis, evidenciando o caráter socioantropológico e dinâmico do conceito. Essa compreensão também é sintetizada por Rojo (2019, p. 16):

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa ao plural: letramentos. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade hoje envolve, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo é possível participar de práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais fixados em bancas e retiram o bolsa família com os cartões bancários. No entanto para participar de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação jornalística impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo⁷.

A passagem do singular para o plural, portanto, indica a necessidade de superar visões normativas e homogêneas sobre o uso da língua. Ao reconhecer os múltiplos letramentos, valorizam-se distintas formas de produção de sentido, diferentes gêneros discursivos e variados modos de leitura e escrita que emergem das práticas cotidianas. Essa perspectiva favorece uma educação mais sensível às identidades, às culturas e às linguagens dos sujeitos, reconhecendo a multiplicidade de contextos nos quais o conhecimento é construído.

À medida que o conceito de letramentos se consolida como uma categoria plural, situada e culturalmente diversificada, os Novos Estudos do Letramento inauguram um novo olhar sobre as formas de participação letrada, por meio de um conjunto de pesquisas oriundas da sociolinguística, da antropologia e dos estudos culturais proposta por Brian Street (1984, 2014), *New Literacy Studies* (NLS). Street (1984, 2014), exemplifica que, nas práticas escolares tradicionais, predominava o que denominou de modelo autônomo de letramento. Nesse modelo, o letramento é reduzido a um conjunto de capacidades cognitivas supostamente mensuráveis,

⁷ Habilidades e capacidades de compreensão, interpretação e produção de textos escrito.

descontextualizadas e legitimadas por padrões oriundos da cultura ocidental letrada. Esse letramento convencionado se embasa em pressuposições sobre a natureza e os usos da leitura e da escrita sem considerações etnográficas. Tal modelo opera como instrumento de reprodução das normas de grupos dominantes, privilegiando determinados saberes em detrimento a outros e marginalizando práticas culturais locais.

Ao desconsiderar a diversidade cultural e concentrar-se exclusivamente em habilidades técnicas, o modelo autônomo limita a compreensão do letramento e reforça desigualdades sociais, ao silenciar vozes e práticas que não se ajustam às convenções impostas. Trata-se de uma perspectiva que naturaliza processos de dominação linguística e simbólica, nos quais uma única forma de ler e escrever se impõe como padrão universal. Como contraponto, Bunzen (2014, p. 9), reforça que Street propõe o modelo ideológico de letramento, que reconhece que toda prática de leitura e escrita está imersa em relações de poder e significados culturais específicos.

Para Street (2014, p. 211), compreender adequadamente o fenômeno dos letramentos requer a adoção de análises qualitativas, capazes de apreender os significados subjetivos e situados das práticas letradas. Ou seja, as abordagens quantitativas, centradas apenas em indicadores de desempenho, seriam insuficientes para capturar a complexidade dos modos de uso da linguagem em diferentes contextos. As análises qualitativas, permitiriam explorar como os sujeitos experienciam e ressignificam o letramento em suas vidas cotidianas.

Essa orientação implica repensar objetivos educacionais e políticas públicas. Para Street, tais políticas devem deslocar-se da lógica de impacto, associada a resultados padronizados e mensuráveis e aproximar-se das necessidades socioculturais das comunidades:

As questões que essas abordagens suscitam envolvem especialmente deixar de perguntar como a educação, o letramento e as políticas podem ter um “impacto” para, em vez disso, se concentrar em como os participantes de programas de letramento podem ser ajudados a “se apoderar” dessas práticas letradas relevantes para o seu contexto. Street (2014, p. 210).

Esse excerto de Street (2014), evidencia a importância de que programas de educação e letramento sejam concebidos a partir das realidades locais. A noção de “apoderar-se” das práticas letradas destaca o protagonismo dos sujeitos e reforça que o letramento só é significativo quando dialoga com as experiências e com os modos de vida das comunidades em que se insere. Valorizar o pluralismo não significa abolir a norma-padrão, mas compreender seu papel social sem transformar suas convenções em único parâmetro legítimo de avaliação.

Nesse contexto, enquanto os Novos Estudos do Letramento constituem o movimento teórico internacional que ressignificou o conceito de letramento, no Brasil, os Estudos do

Letramento, formulados por Kleiman (2008, p. 490), representam a apropriação brasileira desse referencial, com foco na escola e nas práticas sociais de leitura e escrita marcadas pela diversidade cultural do país. Para ela, os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macro institucional. Essa perspectiva abre caminho para uma compreensão ainda mais abrangente das formas contemporâneas de uso da linguagem e a partir desse movimento teórico ganha força a noção de Letramentos múltiplos.

Pela necessidade em adotar uma perspectiva ainda mais plural, essa abordagem parte do princípio de que os letramentos se manifestam de maneiras distintas e são classificados conforme os contextos de uso, as demandas comunicativas e as especificidades socioculturais dos grupos que os praticam. Trata-se de uma concepção que rompe com a ideia de um letramento único e homogêneo, reconhecendo que diferentes esferas da vida social mobilizam diferentes produções de sentidos Street (2014, p. 77), Rojo (2009, p. 112).

No Brasil, Roxane Rojo (2009), ajudou a difundir a noção de Letramentos Múltiplos no contexto escolar, relacionando-a à inclusão social e às práticas pedagógicas. Exemplos dessa diversidade incluem os letramentos acadêmico, científico, financeiro, religioso, artístico, digital e midiático, entre outros. Cada um deles evidencia como distintas comunidades comunicativas constroem, organizam e compartilham significados, mobilizando conhecimentos específicos e modos próprios de linguagem. Como observa Rojo (2009, p. 102), cada área da vida social desenvolve práticas letradas particulares, baseadas em valores, finalidades e normas internas às comunidades que as produzem.

Apesar da multiplicidade existente, ainda há hierarquizações entre os letramentos considerados legítimos, geralmente associados às instituições formais e aqueles vistos como periféricos ou de menor prestígio social. Rojo (2009, p. 106), explica que o conceito de letramentos múltiplos aponta para a variedade e multiplicidade das práticas letradas, evidenciando que formas de leitura e escrita são organizadas conforme os grupos sociais, seus contextos e suas necessidades comunicativas. Ao evidenciar a diversidade de práticas letradas presentes nas diferentes esferas da vida social, abre caminho para reflexões que ultrapassam apenas uma variedade de usos da escrita e reconhecem também as transformações nas formas contemporâneas de significação.

À medida que novos modos de comunicar, interagir e produzir sentidos emergem com a crescente presença das tecnologias e das linguagens multimodais, torna-se necessário ampliar ainda mais o debate sobre as práticas letradas. No ambiente digital, as intensas transformações

provocadas pelas tecnologias digitais, pelo uso das redes sociais, plataformas multimodais e ambientes virtuais colaborativos têm modificado a forma como as pessoas acessam, produzem e compartilham informações. Essas mudanças nos modos de leitura e escrita, exigem habilidades múltiplas e uma postura questionadora diante dos textos e contextos comunicativos.

Os novos letramentos enfatizam a multiplicidade de linguagens, a multimodalidade e a necessidade de compreender os aspectos socioideológicos que permeiam as práticas letradas na era digital, destacando o papel ativo dos sujeitos na construção de sentidos e na ampliação das possibilidades dialógicas. Segundo Rojo e Moura (2019, p. 26):

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertextos, multimídia e, depois hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multisssemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discurso, passando a requisitar novos (multi)letramentos.

Em um contexto marcado pela multimídia e pela rápida dispersão de informações, torna-se indispensável desenvolver atitudes e habilidades que possibilitem uma atuação crítica, criativa e autônoma nos diferentes ambientes digitais. Nesse enfoque, o ambiente escolar deve se tornar um espaço de formação para a cidadania digital, no qual os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam consumir, produzir e ressignificar informações de forma ética, crítica e socialmente engajada. Duboc e Ferraz (2011, p. 20), destacam que as sociedades globalizadas não apenas incorporam novos aparatos digitais, o “new technical stuff”, mas também vivenciam expressivas revisões conceituais, o “new ethos stuff”. Com isso, a sociedade tipográfica torna-se pós-tipográfica, e o processo de significação, aliado à multimodalidade, ganha uma expansão sem precedentes.

Neste cenário, cabe à escola do século XXI reformular a proposta educativa, superando o modelo tradicional, historicamente amparado na cultura do impresso, para oferecer uma educação que contemple novas construções de significados. Monte Mór (*apud* Alves, 2018, p. 14) reforça:

[...] durante longo tempo, as propostas educacionais priorizaram o modelo, o singular e a homogeneidade, sendo muito recente a abertura para a diversidade, a heterogeneidade e as formas plurais de conhecimento. Validam se, também, os conhecimentos construídos e as aprendizagens ocorridas fora das instituições escolares e universitárias. (Monte Mór, *apud* Alves, 2018, p. 14).

O que a autora evidencia é que, diante das intensas transformações tecnológicas, culturais e sociais, torna-se imprescindível que a escola desenvolva nos sujeitos a capacidade de construir uma percepção crítica e consciente da realidade em que estão inseridos. As práticas de leitura e escrita na contemporaneidade não se limitam à incorporação de tecnologias, mas

envolvem mudanças profundas nos modos de participação social, de autoria e de produção de sentidos, especialmente em ambientes digitais, multimodais e culturalmente diversos.

Na sequência sucede em destaque a abordagem dos multiletramentos, proposta que considera além da multiplicidade de letramentos, a integração de culturas em diferentes modos semióticos e a linguagens na construção do sentido. Na subseção seguinte, aprofundaremos esse conceito e suas implicações para as práticas sociais de linguagem.

2.2.4 Multiletramentos e ensino da leitura

Antes de detalhar os movimentos didáticos e os conceitos-chave do Manifesto dos Multiletramentos, é indispensável situar a amplitude dessa proposta no campo da educação linguística contemporânea. Os multiletramentos não se restringem a uma ampliação quantitativa de textos ou mídias na escola, mas conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), constituem uma mudança qualitativa na concepção de linguagem, leitura, escrita e aprendizagem. Ao reconhecer simultaneamente a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica dos textos, essa abordagem recoloca o letramento como prática social historicamente situada, atravessada por tecnologias, valores e disputas de sentido.

O Manifesto dos Multiletramentos, apresentado em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group – NLG*), resultou de intensos debates sobre o porquê? o quê? e o como? ensinar nas escolas, diante da crescente diversidade cultural e da expansão das tecnologias de comunicação. O grupo refletiu sobre como a educação poderia responder às demandas de uma sociedade marcada pela pluralidade cultural, pela globalização e pelas novas mídias. A proposta buscava, com base nisso, ampliar a compreensão dos letramentos e de seu ensino, reconhecendo a multiplicidade de discursos e práticas significativas de diferentes culturas, para além das tradicionalmente valorizadas pela escola. Em suas palavras Ribeiro (2021, p. 12), explica:

Os autores sustentam que o uso de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançar o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios.

Entre as discussões centrais estava a necessidade de incorporar, no ambiente escolar, diversas formas de comunicação, valorizar a diferença e preparar os alunos para atuar criticamente em uma era globalizada. Para isso, o grupo propôs uma pedagogia mais dinâmica, crítica e inclusiva, capaz de responder às exigências da contemporaneidade. O teor do texto do Manifesto dos Multiletramentos sintetizado por Ribeiro, destaca que ali “surge uma proposta

para o século XXI, voltada ao futuro de jovens do mundo inteiro, considera os ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos.” Ribeiro (2021, p. 7).

Embora os termos multiletramentos e letramentos múltiplos apresentem certa proximidade semântica, configuram-se como conceitos distintos, ainda que complementares, no campo dos estudos da linguagem. Enquanto os letramentos múltiplos apenas enfatizam a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita, os multiletramentos ampliam esse escopo ao apresentar uma visão híbrida e fronteiriça de cultura com nova ética e estética ao incorporar sistematicamente a multimodalidade, reconhecendo as novas formas de comunicação digital e as semioses não verbais como dimensões essenciais das práticas letradas contemporâneas. Além disso, os multiletramentos promovem a valorização das culturas diversas, sem hierarquizá-las, reconhecendo a legitimidade dos diferentes modos de significação, como esclarece Rojo (2009, p. 120), “busca abordar os produtos culturais letrados, tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares, em que alunos e professores estão envolvidos”.

A implantação dessa perspectiva teórica no âmbito educacional deu origem à pedagogia dos multiletramentos, proposta que visa superar a limitação do ensino ao integrar criticamente as culturas digitais e midiáticas ao currículo e valorizar a diversidade cultural como fatores sociais centrais. Como traz Rojo (2009, p. 107), um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que os alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam a leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Na pedagogia dos multiletramentos, a escola assume o papel de analisar e problematizar as camadas enunciativas dos textos multimodais, desenvolvendo nos estudantes a competência crítica e a capacidade de construir significados a partir de múltiplos sistemas semióticos, em seus variados contextos de produção e circulação. Segundo o *New London Group* (1996), Cazden *et al.* (2021, p. 13), o conceito se explica da seguinte forma: o escopo da pedagogia dos multiletramentos leva em conta “o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam”. Outro escopo reivindicado pelo manifesto é “dar conta da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia”. Isso implica compreender e utilizar adequadamente diferentes formas de representação que ganham cada vez mais relevância na comunicação, como as imagens e sua articulação com a linguagem escrita.

Considerar a diversidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas, bem como a crescente multiplicidade de formas textuais proporcionadas pelas tecnologias e pela multimodalidade, reforça a necessidade da escola incorporar ao currículo, os novos letramentos

emergentes. Essa preocupação é destacada na proposta do manifesto, conforme apresenta Cazden *et al.* (2021, p. 17): “precisamos voltar à questão mais ampla dos resultados sociais da aprendizagem de língua, a fim de influenciar práticas que darão aos estudantes as habilidades e o conhecimento de que precisam para alcançar suas aspirações.”

No texto do Manifesto, traduzido por Ribeiro (2021, p. 31), a expressão “pedagogia do letramento” é utilizada para designar a proposta que fundamenta a noção de multiletramentos, razão pela qual, neste trabalho, compreendemos ambas as expressões como pertencentes ao mesmo projeto teórico. Nessa perspectiva, o termo “letramentos” aparece como uma formulação inicial que busca ampliar o ensino tradicional da leitura e da escrita, incorporando a diversidade cultural e a multiplicidade de modos de significação atuantes na sociedade contemporânea. Posteriormente, essa proposta passa a ser reconhecida e difundida como pedagogia dos multiletramentos, conceito que explicita de forma mais precisa essa ampliação do campo dos letramentos. Assim, neste trabalho, compreendemos as expressões oriundas do manifesto “pedagogia do letramento” e “pedagogia dos multiletramentos” como pertencentes ao mesmo projeto teórico.

O Manifesto destacou os fatores de transformação social que modificavam as necessidades de aprendizagem dos alunos, indicando que tais aprendizagens deveriam garantir os conhecimentos necessários para uma atuação crítica e consciente em um mundo globalmente interativo. Assim, tornou-se indispensável acolher os novos letramentos impulsionados pelas (TDICs) e incluir nos currículos, a diversidade cultural já presente nas salas de aula. Rojo (2012, p. 12) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido as novas TICs, (TDICs) e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

A proposta do Manifesto reforça, portanto, a importância de incorporar diferentes modos de comunicação, visual, digital, gestual, sonora, entre outros, nas práticas educacionais. Destaca ainda a necessidade de incluir as tecnologias nas práticas de linguagem, reconhecendo a relevância de conectar o ensino a novos domínios que antes não faziam parte da realidade escolar. Sob essa perspectiva, a escola poderia se tornar um espaço de democratização do acesso às aprendizagens contemporâneas.

No ambiente digital, é possível trabalhar diferentes linguagens de maneira integrada e dinâmica. A mídia digital reúne múltiplas formas de expressão, combinando linguagens

estáticas, como pinturas e fotografias, com linguagens em movimento, como vídeos e filmes, além de incorporar elementos sonoros, como sonoplastia e música. Essa combinação compõe um conjunto multimodal voltado para a comunicação e para a construção de sentidos.

O conceito de multiletramentos reflete essa diversidade ao considerar, simultaneamente, a multiplicidade cultural das populações e a variedade de formas textuais pelas quais as pessoas se informam e se comunicam. Em relação aos diferentes propósitos que um texto pode assumir, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 121) afirmam que os multiletramentos oferecem “subsídios aos alunos para que descubram como os textos são organizados no sentido de alcançar diferentes propósitos e para aprender como usar esses textos em contextos da vida real a fim de lidar com significados socialmente poderosos.”

Os multiletramentos propõem uma educação voltada aos interesses individuais dos alunos, desenvolvendo suas capacidades de opinar, negociar e se envolver criticamente com o mundo. Cazden *et al.* (2021, p. 27), sugerem que o espaço escolar seja reivindicado por um pluralismo cidadão. Essa abordagem fomenta uma educação mais inclusiva e socialmente relevante, capaz de se adaptar às necessidades reais dos sujeitos e às transformações da sociedade, tendo como referência o contexto do educando.

Segundo Rojo (2012, p. 13), os multiletramentos se sustentam em dois princípios fundamentais: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. A multiplicidade cultural refere-se ao reconhecimento das diversas esferas culturais que diferenciam os seres humanos entre si. Essas diferenças podem ser marcadas por fatores étnicos, geográficos, sociais, religiosos, entre outros, e manifestam-se por meio das múltiplas formas de perceber e interpretar a vida, revelando distintos modos de ver e compreender o mundo. Trata-se, portanto, de valorizar as múltiplas semioses presentes nas experiências humanas.

O avanço das tecnologias digitais tem provocado um impacto significativo nas formas de comunicação na sociedade globalizada, especialmente por meio da internet e das redes sociais. Essas transformações influenciam diretamente a maneira como os conteúdos são produzidos, lidos e interpretados nos diferentes suportes digitais. Para Rojo (2013, p. 8), as TDICs expandem a acessibilidade linguística à sujeitos periféricos que antes eram restritos somente aos grupos de poder. Diante disso, a interpretação crítica torna-se indispensável, requer suporte teórico e prático diante desses desafios, pois as informações circulam rapidamente e exigem dos leitores novas habilidades de compreensão.

Lankshear e Knobel (2013) e Lemke (2010, p. 9), contribuem com esse debate ao explorarem como a diversidade de estilos de vida e da fluidez das fronteiras entre eles, torna

imperativo compreender a multiplicidade de sentidos e a transformação contínua das identidades. Nesse sentido, Cazden *et al.* (2021, p. 31) afirmam que “diferenças de linguagem, discurso e registro são marcadores de diferenças no estilo de vida”. Dessa forma, a pedagogia dos multiletramentos se torna central para a educação contemporânea, pois reconhece a diversidade linguística e cultural como parte constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. A multiplicidade de sentidos e a influência contínua das identidades exigem que os sujeitos desenvolvam proficiência para transitar entre diferentes discursos e estilos de vida.

Essa educação linguística proposta pela pedagogia dos multiletramentos busca consolidar, no âmbito escolar, aprendizagens aplicadas à prática, valorizando a interação e a troca de saberes. Defende a construção de um aprendizado sólido e reflexivo que prepare os alunos para conviver, comunicar e interagir criticamente em uma sociedade multicultural e tecnológica. Nesse sentido, o *New London Group* (1996), define seu propósito fundamental em garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes permitam a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária. (Cazden *et al.*, 2021, p. 13).

Segundo a pedagogia dos multiletramentos, a aprendizagem é resultado de interações sociais significativas. A linguagem não existe sem trocas humanas conscientes, ela é construída a partir de convenções socialmente estabelecidas. O conhecimento humano, portanto, emerge de interações colaborativas com outras pessoas mais experientes ou hábeis, inseridas em comunidades epistêmicas comuns. Segundo os autores, Cazden *et al.*, (2021, p. 19), os professores e alunos devem se ver como participantes ativos dessa mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser *designers* ativos, artífices de futuros sociais.

O interesse pela aprendizagem decorre de sua natureza social, atendendo às demandas da vida comunitária, uma vez que o conhecimento se constitui nas interações e nas práticas culturais partilhadas. Os padrões e convenções ligadas aos sentidos/significados apontam o quanto somos *designers* ativos de sentidos dentro da comunicação. Como *designers* de sentidos, nos tornamos *designers* de futuros sociais, futuros no ambiente de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários como apontam Cazden *et al.*, (2021, p. 20).

O conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos consiste na reapropriação do termo *designs*, por expressar a ideia de que o aprendizado é um processo contínuo de construção (*designing*) e reconstrução (*redesigning*) de significados. A seguir, apresenta-se um quadro organizado para ilustrar essa dinâmica e seus campos de atuação:

Quadro 1: Abordagem da Pedagogia do multiletramento

Dimensão	Realidades em transformação	Desenhando futuros sociais
Vidas profissionais	Capitalismo acelerado / Pós-fordismo	Diversidade produtiva
Vidas públicas	Declínio do pluralismo público	Pluralismo cidadão
Vidas privadas	Invasão do espaço privado	Estilo de vida multicamada

Fonte: (Cazden *et al.*, 2021, p. 31).

O Quadro 1 sintetiza a abordagem da pedagogia dos multiletramentos ao contrapor “realidades em transformação” a possibilidades de “desenhar futuros sociais” em três esferas da vida. Nas vidas profissionais, o cenário atual de capitalismo acelerado e pós-fordismo, marcado por flexibilidade, instabilidade e novas formas de produção, demanda uma resposta educativa orientada para a diversidade produtiva, isto é, para múltiplas competências, linguagens e modos de trabalho. Nas vidas públicas, o declínio do pluralismo público, com enfraquecimento de espaços coletivos de debate e participação, aponta para a necessidade de formar sujeitos capazes de sustentar um pluralismo cidadão, ampliando a agência social e democrática. Já nas vidas privadas, a invasão do espaço pessoal por tecnologias, mídias e lógicas de consumo, evidencia identidades e rotinas atravessadas por várias camadas de pertencimento, o que exige reconhecer e valorizar estilos de vida múltiplos. O quadro parte de uma leitura crítica das mudanças sociais, econômicas e culturais e propõe caminhos formativos para que os sujeitos atuem nelas de modo consciente, plural e transformador.

A noção de pedagogia como *design* expressa o caráter dinâmico das dimensões centrais dos multiletramentos e parte do entendimento de que construir sentidos é um processo ativo e contínuo. Para Cazden *et al.* (2021, p. 33), todo ato semiótico envolve o uso de “*designs* disponíveis”, sua transformação no *designing* e a produção de novos sentidos no *redesigned*, o que reforça que a significação não se reduz a regras estáticas, mas a uma prática social criativa e situada. Nessa perspectiva, retomada e operacionalizada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 75) temos como movimentos pedagógicos/processos de conhecimento (experientiar, conceitualizar, analisar e aplicar), logo, ensinar implica articular vivências dos alunos, explicitação de recursos de linguagem e reflexão crítica sobre usos sociais.

Quando aplicada às turmas de alfabetização, a pedagogia dos multiletramentos enfatiza que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer integrada às práticas sociais de linguagem, e não separada delas. Essa ideia dialoga com Soares (2003, p. 14), ao defender alfabetização e letramento são indissociáveis: aprende-se o código, ao mesmo tempo em que se aprende a usá-lo socialmente para produzir sentidos. Desse modo, as práticas de ensino precisam estar conectadas ao cotidiano dos alunos, tomando seus repertórios culturais como

ponto de partida, o que corresponde à “prática situada”, primeiro movimento didático da proposta do *New London Group*, Cazden *et al.* (2021, p. 20).

Nesse caminho, músicas, cantigas e parlendas configuram excelentes disparadores didáticos, pois mobilizam oralidade, ritmo, memória cultural e participação coletiva em gêneros que circulam socialmente. Além disso, para Soares (2023, p. 35), elas favorecem a passagem entre oral e escrito, superando a artificialidade por meio da conexão entre os códigos da linguagem e seus usos. Assim, alfabetizar implica inserir a criança em práticas sociais de linguagem nas quais a escrita se apresenta como uma forma cultural de dizer e pensar, construída gradualmente a partir de experiências orais significativas e mediadas pelo outro, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Sobre isso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 328), explicam que:

Nessa perspectiva, a mente é vista como um produto essencialmente social, uma herança cultural. O sentido que as crianças constroem do mundo é algo que encontram no mundo, isto é, *designs* de significados dispostos como significados escritos, visuais, espaciais, táteis, gestuais e orais que encontram.

A aquisição da leitura e da escrita, segundo Vygotsky, não ocorre de modo natural, pois envolvem muita abstração, segundo o autor, em *apud* Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 324), “ao aprender a ler e escrever, a criança tem que se libertar do aspecto sensorial, da linguagem e substituir as palavras por imagens de palavras.” Em sala de alfabetização, essa compreensão dialoga diretamente com a pedagogia dos multiletramentos, ao reconhecer que a significação se produz por meio de múltiplos modos semióticos (*designs*) socialmente disponíveis (linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial, imagens e muitas vezes, suportes digitais) que os sujeitos articulam e transformam em novos textos em *designing* e *redesigned*, termos que aprofundaremos na sequência. Esses textos orais, criam condições para que as crianças reflitam sobre sons, rimas, segmentação e sentidos enquanto se inserem em práticas significativas de leitura e produção.

Conforme o manifesto dos multiletramentos, o “o quê ensinar?” está diretamente relacionado à multimodalidade, pois a construção de sentido se dá pela articulação de diferentes modos semióticos, juntamente com a escrita alfabética. Assim, o objeto de ensino envolve compreender como cada modo significa e como eles se combinam em *designs*. Como a significação é dinâmica, parte-se de convenções dos *designs* disponíveis para transformá-las em novos *designs*, em um processo contínuo de criação e recriação de sentidos.

O processo de *design* ocorre por meio da interação entre três componentes essenciais: *available designs*, *designing* e *redesigned*. Eles possibilitam a ressignificação e a transformação

dos significados ao longo da prática pedagógica, orientando o professor a refletir sobre o “o quê?” ensinar, de modo intencional, contextualizado. A seguir, o aprofundamento de cada etapa:

- *Available designs*: correspondem aos *designs* disponíveis — formas de representação, conhecimentos já consolidados, recursos do contexto e convenções culturais que servem de base para novas construções. De maneira geral, os *available designs* representam os recursos e elementos já presentes no entorno, tudo aquilo que pode ser acessado e utilizado na construção de significados. Nas práticas de alfabetização, isso implica partir das experiências de mundo dos alunos e de situações-problema ancoradas em contextos reais e familiares.
- *Designing*: refere-se ao ato de transformar o antigo em novo, construindo novos sentidos a partir dos recursos disponíveis, de maneira multimodal e criativa. Considerando que o *designing* nunca é totalmente original, mesmo quando há inovação, ela se constrói a partir de repertórios culturais anteriores. Toda produção resulta de um processo de ressignificação baseado no repertório adquirido, nas experiências vividas e nos conteúdos anteriormente assimilados. Os estágios de produção de sentido estão diretamente relacionados a reconfiguração do que já se sabe, considerando então que ler, ver e ouvir estão sempre em processos de *designing*.
- *Redesigned*: consiste na ressignificação dos resultados obtidos, recontextualizando os sentidos produzidos, aplicando-os a novas situações sociais. Logo, nada é inteiramente novo, mas sim uma recombinação criativa do que já existe. O que se cria ou se recria torna-se o *(re)designed*, um produto reconfigurado a partir dos *designs* disponíveis.

Esse processo evidencia uma dinâmica contínua: os *available designs* sustentam a construção do *designing*, que, por sua vez, é constantemente reconstruído no *(re)designed*, consolidando um ciclo de ressignificação e inovação. Essa perspectiva dialoga com a realidade histórico-social, conforme explicam os autores:

[...] dialoga de forma ímpar com a realidade histórico-social, para a construção de indivíduos que serão “solucionadores de problemas, capazes de aplicar modos de pensar divergentes; que serão mais perspicazes em um contexto complexo e muito mais suscetível a constantes mudanças; que assumirão riscos de forma inovadora [colaborativa] e criativa (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 24).

Essa compreensão amplia a possibilidade de construção empírica de saberes e compreensões, por meio de descobertas situadas, sem reduzir o ensino a cópias e memorização mecânica. Caso contrário, “a transmissão de generalizações prontas” tende a ser estéril quando desvinculada da experiência; por isso, o aprender fazendo, o brincar orientado e a mediação

adulto-criança são centrais no desenvolvimento conceitual, conforme já alertava Vygotsky *apud* Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 322).

Já o “como ensinar?” dos multiletramentos está diretamente relacionado à multiculturalidade. Ao considerar a diversidade de culturas, deixa de existir uma leitura única, e o sentido passa a depender estritamente do contexto. A multiculturalidade exige um modo de ensinar que reconheça essas diferenças, levando em conta o repertório cultural de cada sujeito, marcado por gênero, geração, território, etnia, classe social, entre outros aspectos. É nesse cenário multicultural que a pedagogia se redefine de maneira mais profunda.

O objetivo didático das etapas pedagógicas é ir além da leitura básica (decodificação) dos textos, e conduzir os alunos para que aprendam a ler, interpretar, criticar e redesenhar seus significados, nas diversas esferas da vida, pública, comunitária e do trabalho. Para os autores, assim como existem múltiplas camadas de identidades, existem múltiplos discursos de identidade, existem também múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados, Cazden *et al.* (2021, p. 31).

Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos estrutura-se na integração destes quatro movimentos didáticos, visto que isoladamente nenhum deles daria conta da complexidade necessária ao processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade:

Prática Situada, baseada no mundo das experiências de *designing* e *designed* dos estudantes; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro Cazden *et al.* (2021, p. 41).

A prática situada corresponde à aproximação do aluno com práticas que valorizam seus contextos socioculturais e suas experiências prévias. Partindo desse entendimento, o ensino parte da vida dos estudantes, reconhecendo que os sentidos se constroem em práticas sociais concretas e culturalmente localizadas. Esse movimento integra a própria lógica da pedagogia dos multiletramentos, pois todo aprender implica mobilizar *designs* disponíveis, transformá-los no *designing* e produzir novos sentidos no *redesigned*, conforme apontam Cazden *et al.* (2021, p. 53).

Rojó (2012, p. 30), ao discutir a transposição dessa proposta para o contexto brasileiro, explicita que a prática situada envolve “a imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essa prática, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais”. Ou seja, não se trata apenas de usar temas próximos ao aluno, mas de engajá-los em atividades que também ampliem sua participação em outros discursos sociais,

públicos e institucionais. Esse princípio reforça o caráter dialógico e inclusivo dos multiletramentos, ao articular pertencimento cultural e expansão de horizontes de significado.

Na alfabetização, um exemplo de prática situada é iniciar um trabalho de leitura e escrita pelo levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, buscando conhecer o que eles sabem sobre determinado tema, mobilizando suas vivências, linguagens familiares e gêneros que já circulam em seu cotidiano. Desse modo, considera-se a experiência social da criança como *design* disponível para que ela produza novos sentidos e avance para práticas de linguagem mais sistematizadas, integrando oralidade, escrita e multimodalidade desde o início do processo.

A instrução aberta (ou instrução explícita), o professor aprofunda gradativamente os saberes construídos, o que permitem que o estudante obtenha informações explícitas. Essa etapa se concretiza por meio dos canais semióticos e das metalinguagens associadas aos *designs* comunicativos. O foco desta etapa é a tomada de consciência e do controle por parte do aprendiz do que está sendo aprendido, numa postura ativa de construção de sentidos. Quando necessário, o professor pode contar com a colaboração de especialistas para ampliar as possibilidades de aprendizagem e introduzir novos domínios do saber.

Como exemplo, em um trabalho sobre o tema “dengue”, os alunos poderiam após uma palestra ministrada por um especialista, realizar atividades práticas, como identificar locais suscetíveis à proliferação de mosquitos e discutir a importância de eliminar focos de água parada para interromper o ciclo de vida do inseto. Essa etapa busca promover a percepção consciente do aluno sobre o que está aprendendo. Procura articular intervenções ativas, permitindo que o estudante compreenda, por exemplo, como um infográfico organiza informações por meio de imagens e cores que orientam a leitura, como a escolha de palavras altera os efeitos de sentido e como o uso de metalinguagens favorece a compreensão dos diferentes modos de significação. Conforme Cazden *et al.* (2021, p. 54), essa etapa:

inclui todas as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas, que estruturam as atividades de aprendizagem, que concentram o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos e que permitem que o estudante obtenha informações explícitas nos momentos em que pode organizar e orientar a prática de maneira mais útil, aproveitando e reunindo o que o aluno já sabe e realizou.

Essa fase utiliza estratégias que ajudam os alunos a compreenderem como diferentes formas de comunicação e suas respectivas produções constroem sentido. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 328), explicam que as crianças não reinventam o significado do mundo por si mesmas, elas entendem o significado do mundo como consequência de uma boa parte do

trabalho representacional. As metalinguagens possibilitadas pelo professor propiciam a análise dos elementos de *design* nos processos comunicativos de leitura, escrita, imagem, som e outros recursos multimodais. Dessa forma, a instrução aberta cria eventos de letramento que inserem os alunos em práticas sociais de leitura e escrita ainda não dominadas, mas culturalmente significativas, como esclarece Rojo e Moura (2019, p. 18), isso compõe o construto de saberes necessários para o aluno conceber a próxima etapa.

O enquadramento crítico refere-se à capacidade de analisar, questionar e interpretar criticamente o que foi aprendido, relacionando o conhecimento com o contexto social em que está inserido. Envolve o distanciamento reflexivo do aluno em relação ao objeto de estudo, permitindo-lhe enxergar as práticas discursivas e culturais sob uma perspectiva crítica da sua realidade. Trata-se, portanto, da habilidade de compreender as relações entre linguagem, poder e identidade, articulando o aprendizado escolar à vida cotidiana. Nas palavras dos autores, Cazden *et al.* (2021, p. 56):

Por meio do Enquadramento Crítico, os aprendizes podem obter a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam, criticá-la construtivamente, explicar sua localização cultural, e estendê-la e aplicá-la de forma criativa e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e novas.

Ao promover uma postura reflexiva, o enquadramento crítico permite que os estudantes identifiquem relações de poder implícitas, questionem verdades estabelecidas e as reinterpretem à luz de suas próprias realidades. Partindo dessa ideia, além de compreenderem o mundo, os sujeitos passam a munir-se de saberes que lhes possibilitam transformá-lo, aplicando o que aprenderam de maneira criativa e significativa em suas comunidades. Segundo Rojo (2012, p. 30), os alunos são estimulados a buscar e interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Dessa forma, o enquadramento crítico fortalece a autonomia intelectual, estimula a inovação e abre caminhos para práticas mais equitativas e inclusivas nos contextos educacional e social.

A prática transformada representa a ressignificação do que foi aprendido, aplicando-o em outros contextos sociais. Nessa etapa, o aluno utiliza o conhecimento adquirido para gerar inovação, resolver problemas ou empregar o aprendizado em situações diversas, com potencial para transformar sua realidade e se apropriar dos resultados. Trata-se, portanto, de um agir reflexivo e intencional, no qual o aprendizado é mobilizado para promover mudanças sociais concretas. Como explica o *New London Group* (1996):

Com seus alunos, os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os estudantes possam demonstrar como podem produzir o *design* e realizar, de forma

reflexiva, novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores. Devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio da Instrução Aberta, e do Enquadramento Crítico, em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e a revisar o que aprenderam. Cazden *et al.* (2021, p. 57).

Um exemplo cotidiano de prática transformada dos multiletramentos, no contexto da alfabetização, retomando o exemplo do tema dengue, seria a criação de cartazes físicos ou digitais voltados à mobilização social, ação e intervenção. Os alunos reuniriam informações sobre a doença, discutiriam formas de prevenção e, em seguida, produziram cartazes combinando textos, imagens, símbolos e cores para comunicar a mensagem à comunidade. Essa prática transforma o processo de alfabetização, pois permite que os estudantes leiam e produzam textos em diferentes formatos, desenvolvendo a criatividade, o senso crítico e a consciência sobre um problema real de saúde pública.

Com isso, a pedagogia dos multiletramentos estrutura uma proposta curricular e didática coerente com as transformações socioculturais e tecnológicas do presente, ao integrar multimodalidade, multiculturalidade e *design* como eixos que redefinem tanto o objeto quanto os modos de ensinar. Seus quatro movimentos pedagógicos, mostram que alfabetizar e letrar hoje implica formar aprendizes que participem de práticas reais de linguagem, compreendam conscientemente seus recursos de significação, analisem criticamente seus contextos de circulação e sejam capazes de aplicar esses conhecimentos em novos cenários sociais.

Os movimentos pedagógicos apresentados, não seguem uma sequência linear, apesar de serem especificados separadamente para fins analíticos, esses movimentos se articulam de modo recursivo e podem ocorrer de forma concomitante e dinâmica. Considerando isso, o fazer docente precisa estar orientado de tal forma que o aluno projete seus futuros sociais por meio de um ensino que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística, dando visibilidade às três dimensões da vida: profissional, pessoal e cívica.

Para compreender como as transformações linguísticas descritas repercutem no contexto da alfabetização e, em particular, nas práticas de leitura desenvolvidas por professores alfabetizadores, vê-se necessário aproximar-se das experiências vividas por esses sujeitos, buscando nelas as marcas de adesão, tensão ou distanciamento frente aos multiletramentos e aos novos modos de ler e ensinar a ler. É nesse ponto que a pesquisa narrativa, a qual conheceremos melhor a seguir, se apresenta como abordagem coerente com o objetivo deste estudo: compreender, a partir das narrativas de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT, como se constituem suas concepções e práticas de ensino da leitura, a luz da perspectiva dos multiletramentos, considerando suas trajetórias formativas e as condições de atuação no contexto escolar.

Para situar esse conceito investigativo, a subseção a seguir apresenta a pesquisa narrativa e seus fundamentos no campo da educação.

2.3 Pesquisa narrativa: abordagem teórico-metodológica e epistemológica

A pesquisa narrativa constitui um eixo teórico-metodológico central para esta investigação, pois permite compreender a docência a partir das experiências vividas e significadas pelos próprios professores. Ao tomar as histórias de formação, de trabalho e de leitura como material empírico, essa abordagem reconhece que os sentidos atribuídos ao ensinar e ao aprender são construídos no entrelaçamento entre trajetória pessoal, contexto sociocultural e práticas escolares.

Clandinin e Connelly (2000), destacam que, embora as pessoas sejam singulares, elas só podem ser plenamente compreendidas em sua relação com os outros e com o contexto social em que vivem. Sob esse enquadramento teórico, o memorial formativo e as entrevistas semiestruturadas, deixam de ser apenas relatos individuais e passam a ser textos de campo capazes de revelar convicções, saberes, tensões e modos de agir que atravessam a etapa de alfabetização.

A pesquisa narrativa constitui uma abordagem qualitativa que toma as experiências vividas como fonte privilegiada de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o pesquisador busca compreender fenômenos educativos a partir do contexto social, histórico e cultural em que os participantes estão inseridos, valorizando suas vivências, seus sentidos e suas interpretações sobre o mundo. Para Clandinin e Connelly (2000, p. 20), a pesquisa narrativa se define como uma forma de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisador e participantes ao longo do tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação social com os ambientes. Para Souza, Passeggi, Abrahão (2008, p. 19), trata-se de um caminho metodológico que não se orienta pela mera descrição de fatos, mas pela interpretação das experiências narradas, entendidas como formas legítimas de conhecimento sobre a vida social e escolar.

As narrativas configuram ocorrências comunicativas e culturais, são relatos de experiências que materializam modos de perceber, sentir, interpretar e significar o vivido. Nessa direção, Gomes Junior (2020, p. 14) compreende as narrativas como materialidades linguísticas capazes de inscrever marcas pessoais e sociais nos discursos, oferecendo pistas relevantes sobre crenças, expectativas, emoções, identidades e posicionamentos dos sujeitos. Conforme defende Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), as narrativas funcionam como um corpus empírico que dá acesso

às dimensões subjetivas e coletivas dos fenômenos educativos, permitindo ao pesquisador interpretar como os participantes constroem sentidos sobre suas trajetórias e práticas.

Outro traço decisivo da pesquisa narrativa é sua dimensão colaborativa. Os dados não são entendidos como algo “extraído” do participante, mas como construídos na relação entre pesquisador e narrador, a partir de memórias, experiências e interpretações compartilhadas. Sobre isso, Barcelos (2020, p. 27), salienta que a pesquisa narrativa é construída em colaboração, buscando compreender a experiência a partir de como ela é vivida e significada pelos participantes, e não a partir das interpretações prévias do pesquisador sobre o outro.

Nesse processo, Clandinin e Connely (2000, p. 51) explicam que o pesquisador adentra dimensões temporais, contextuais e pessoais, ao coletar diversos documentos de pesquisa, como autobiografias escritas, diários, poemas, artefatos pessoais, narrativas orais, dentre outros. Essa abordagem defendida por Barcelos (2020, p. 27) e Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), visa incorporar professores, alunos, famílias ou comunidades como sujeitos da pesquisa e não como meras fontes de informação. Elas reconhecem que a produção de conhecimento depende do diálogo e da escuta sensível das vozes que vivenciam o fenômeno investigado. Diante disso, a narrativa não deve ser tratada de forma pejorativa ou reducionista; ao contrário, sua legitimidade epistemológica reside justamente na possibilidade de sistematizar experiências concretas, sentidas e significadas, transformando-as em compreensão teórica sobre a realidade educacional, Souza, Passeggi e Abrahão (2008, p. 21).

Diante do exposto, a pesquisa narrativa não opera com o objetivo de alcançar generalizações universalizantes, típicas de modelos tecnicistas. Diferentemente de abordagens centradas em dados estatísticos ou em categorias previamente fechadas, a narrativa parte do singular para iluminar o coletivo: uma experiência individual, quando narrada, revela marcas do tempo histórico, do contexto social e das forças políticas que atravessam a vida do sujeito. Para Mello (2024, p. 161), é preciso narrar as experiências vividas e, a partir delas, discutir narrativamente os sentidos. Sob essa perspectiva, Clandinin e Connely (2000, p. 2), argumentam que a investigação se orienta pela compreensão profunda das experiências, assumindo que os significados produzidos nas histórias de vida são também interpretações sociais do mundo.

Para Barkhuizen *et al.*, *apud* Barcelos (2020, p. 27), a pesquisa narrativa não utiliza a história apenas como ilustração, mas como método: contar histórias (storytelling) constitui simultaneamente forma de produzir, analisar e apresentar dados. As narrativas, portanto, não são um caminho secundário após a teoria, mas um ponto de partida investigativo; elas organizam a metodologia, orientam a análise e permitem ao pesquisador compreender o

fenômeno educativo a partir das perspectivas daqueles que o vivem. Para orientar essa ideia de fenômeno Clandinin e Connely (2000, p. 2), se embasam na visão de experiência de Dewey de interação e continuidade, em que a experiência é contínua: cada vivência se apoia em experiências anteriores e, ao mesmo tempo, projeta e gera novas experiências, ligando passado, presente e futuro em um mesmo fluxo.

Por conseguinte, a pesquisa narrativa direciona-se às histórias constituídas sobre o que se vive, sente e experiencia no cotidiano. O pesquisador, ao sistematizar essas histórias, reúne informações pessoais, concepções, sentimentos, esperanças coletivas, espaços, relações, instituições, condições materiais e simbólicas que se tornam materialidades linguísticas de análise. É nesse entrelaçamento entre vida e linguagem, memória e contexto, sujeito e cultura, que a pesquisa narrativa produz sentidos, interpreta conflitos e amplia possibilidades de compreensão e transformação das práticas educativas.

Conforme Mello *et al.* (2024, p. 133), a pesquisa narrativa capta os episódios e a trajetória global das vidas como são vividas e percebidas. Ela está bem-posicionada para indicar diferenciação e dinamismo, isto é, experiências como um todo conectado e progressivo, e não apenas um ponto no tempo. A pesquisa narrativa, além disso, ao privilegiar sujeitos historicamente silenciados, amplia vozes e desloca o centro de autoridade científica, produzindo conhecimento comprometido com a diversidade e com a justiça social.

Compreender a narrativa apenas como técnica de coleta de dados seria reduzir seu alcance no campo educacional. Na pesquisa narrativa, a narrativa é também uma forma de conhecer. Ela opera como epistemologia porque sustenta a ideia de que os sujeitos elaboram e comunicam conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre a docência por meio de histórias. Em consonância com Moita Lopes (1994) Cadilhe (2020, p. 126), alerta que na herança epistêmica tradicional, muitos conhecimentos dentro da escola, foram produzidos a partir da racionalidade hegemônica; contudo existem outros modos de racionalidade científica possíveis. Alinhado também à Kleiman (1995) Cadilhe (2020, p. 126), entende que a aproximação da Linguística Aplicada com as interações de perspectivas etnográficas de investigação assegura que os registros se constituam como experiências inteligíveis, coerentes e socialmente situadas.

Partindo desse entendimento, a experiência não é tomada como um dado bruto que existe antes da linguagem; ao contrário, ela é constituída narrativamente. As memórias de formação, de trabalho e de leitura são organizadas em tramas que selecionam acontecimentos, atribuem relevâncias, constroem causalidades e evidenciam valores. Ao narrar, o professor interpreta sua trajetória, reposiciona acontecimentos do passado e projeta expectativas futuras, produzindo uma compreensão situada de si mesmo e de sua prática. Desse modo, para Cladinin

e Connely (2000, p. 20), na investigação narrativa, a pesquisa é construída em colaboração, e por isso a relação e os acordos são negociados continuamente, do começo ao fim.

A narrativa como epistemologia também implica reconhecer o caráter temporal da experiência. Vida, profissão e aprendizagem não são lineares, mas constituídas em movimentos de continuidade e ruptura; por isso, a narrativa permite apreender como os sentidos da docência se transformam ao longo do tempo e em diferentes contextos. Ela ilumina o que foi vivido, expondo como foi vivido e reavaliado. Nessa lógica, a interpretação narrativa revela a docência como produção histórica e cultural, atravessada por políticas educacionais, condições concretas de trabalho, relações sociais e disputas simbólicas. Através das narrativas é possível fazer uma leitura social, como podemos constatar:

As sociedades e os indivíduos são tecidos de histórias e que o aprendizado da narrativa não é somente a aquisição de um saber linguístico ou literário, mas que através da narrativa, se aprende a analisar a realidade, a organizar a experiência e a conferir sentido ao que se vive e ao mundo. Souza, Passeggi, Abrahão (2008, p 34).

Sob esse enquadramento teórico, em consonância com Bruner (1996), Souza, Passeggi, Abrahão (2008, p. 34) afirmam que: “é essencialmente através de nossos relatos que construímos uma concepção do que somos no universo, e é através dos relatos que uma cultura fornece aos seus membros modelos de identidade e de ação”. Além disso, ao valorizar narrativas docentes, essa abordagem desloca a produção de conhecimento educacional para um campo ético e político de escuta. As histórias de professores, especialmente daqueles que atuam na alfabetização, fazem emergir perspectivas frequentemente invisibilizadas pelos discursos oficiais. A narrativa, portanto, não é somente um recurso expressivo, mas uma forma de compreender a educação a partir de dentro, reconhecendo o professor como sujeito produtor de saberes, muito mais do que um aplicador de métodos.

Nessa direção, assumir a narrativa como epistemologia significa admitir que o conhecimento produzido nesta pesquisa nasce do encontro entre linguagem e experiência, entre memória e prática, entre singularidade e contexto. Para Souza, Passeggi, Abrahão (2008, p. 33), a competência narrativa corresponde a um modo de estruturação, não só da língua, mas também da ação e do pensamento. É por meio dessa tessitura que a investigação se propõe a interpretar esses professores alfabetizadores.

2.4 Formação docente e saberes da experiência

A discussão sobre formação docente e saberes da experiência constitui-se basilar para compreender o trabalho de professores alfabetizadores, uma vez que o ensinar a ler e escrever envolve não apenas o domínio técnico de métodos, mas a articulação entre trajetórias formativas, contextos de atuação e saberes construídos no cotidiano escolar. Nessa direção, a formação não pode ser compreendida como uma etapa concluída na licenciatura, mas como um processo contínuo, histórico e situado, atravessado por múltiplas dimensões, que se atualiza nas práticas cotidianas de ensinar. Como destaca Osti (2015, p. 85), é na escola que o professor se constrói, se reconstrói e se modifica ao longo da carreira, articulando saberes teóricos e experienciais.

Os saberes da experiência ocupam lugar central nesse processo formativo. Produzidos no cotidiano escolar, no enfrentamento de desafios concretos da sala de aula, esses saberes não se configuram como conhecimentos secundários ou meramente intuitivos, mas como racionalidades próprias da docência, elaboradas na prática. Para Fávero (1981, p. 17), os saberes docentes são permanentemente reconfigurados no exercício profissional, exigindo reflexão contínua diante de uma realidade que não é estática, mas se produz em movimento. De modo que segundo Freitas (2007, p. 18), o desenvolvimento profissional permanente constitui uma necessidade intrínseca para a atuação do professor, ou seja, é, simultaneamente, um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar. A formação desse profissional materializa-se no exercício da docência e nele se redefine, evidenciando que currículo, didática e experiência não se separam, mas se entrelaçam no ato de ensinar. Nesse sentido, segundo Mizukami (2004, p. 38):

A base do conhecimento para o ensino consiste em um corpo de compreensões, habilidades e disposições que são necessárias para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Diante do exposto, a formação do professor precisa torná-lo sujeito autônomo e mobilizador de aprendizagens, tanto para si quanto para os alunos, visto que, na contemporaneidade, o conhecimento precisa ser construído e articulado de forma coletiva e reflexiva. Nesse processo, segundo Brito, Carvalhêdo e Lima (2022, p. 165), os professores em formação precisam reconhecer-se como protagonistas de seus próprios processos formativos. Nessa mesma direção, Costa-Hübes (2013, p. 504) enfatiza que a sociedade contemporânea tem exigido que o professor seja crítico, inovador, pesquisador e instaurador de práticas qualitativas,

o que demanda a garantia de condições concretas para que tais exigências possam ser efetivamente atendidas.

No caso dos professores alfabetizadores, esses saberes formativos ganham contornos específicos. O trabalho com a cultura escrita exige domínio de conhecimentos linguísticos, didáticos e culturais, além de sensibilidade para lidar com processos de aprendizagem heterogêneos. Para Libâneo (2013, p. 27), a formação profissional do professor implica uma contínua interpenetração entre teoria e prática, sendo a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação pedagógica orientada teoricamente. Desse modo, as experiências formativas associadas à linguagem, às práticas discursivas e à inserção na cultura escrita tornam-se centrais na constituição da identidade docente alfabetizadora, influenciando diretamente as concepções de leitura que orientam suas práticas pedagógicas.

As narrativas docentes evidenciam que as concepções de leitura e alfabetização não são construídas apenas a partir de referenciais teóricos, mas são profundamente marcadas pelas trajetórias formativas e pelas experiências vividas no exercício da profissão. Para Freitas (2007, p. 23), há que se reconhecer, em todos os professores, a presença efetiva de um “intelectual” reflexivo que, por sua própria atividade profissional, está constantemente obrigado a se (auto)formar continuamente.

Os saberes docentes emergem do cotidiano profissional, da mediação entre prescrições curriculares, demandas institucionais, singularidades dos alunos e condições materiais de trabalho. De modo que, Osti (2015, p. 88) ressalta que não há um único método possível para alfabetizar uma criança, mas diferentes formas de alfabetizar, e que o professor é quem melhor conhece as características de sua turma e o perfil de seus alunos. Cabe a ele avaliar quais instrumentos utilizar, considerando que, para que os estudantes sejam alfabetizados, é necessário mobilizar um conjunto de fatores que envolve tanto conhecimento técnico quanto condições materiais adequadas.

Entretanto, as possibilidades de implementação de práticas multiletradas, como argumenta Saviani (2025, p. 139), não dependem exclusivamente das concepções docentes. Elas são atravessadas por condições institucionais, curriculares e materiais que, muitas vezes, limitam a atuação do professor. Como discutem Lomba e Schuchter (2023), o trabalho docente deve ser compreendido em sua complexidade, envolvendo dimensões técnicas, emocionais, interacionais e políticas. Políticas curriculares, prescrições normativas e fragilidades estruturais impactam a prática pedagógica, produzindo tensões entre o que se projeta teoricamente e o que se efetiva no cotidiano escolar, Saviani (2025). Exemplo disso é a BNCC, que intervém sobre

a formação e sobre a prática alfabetizadora, tanto ao definir competências e aprendizagens esperadas quanto ao orientar modos de ensinar.

A formação, entendida como experiência, atua simultaneamente como potencial, ao favorecer a diligência docente e a criação de estratégias pedagógicas situadas, e como limite, quando confrontada com condições adversas de trabalho. Como ressaltam Gatti *et al.* (2019), a docência contemporânea exige fundamentos teóricos, humanistas e práticos integrados, capazes de responder às demandas de uma escola atravessada por linguagens, tecnologias e disputas curriculares. Com base nisso, discutir a formação docente nesta pesquisa significa compreender como os saberes da experiência e as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores influenciam suas práticas de leitura e a incorporação dos multiletramentos, sem deslocar o foco para debates amplos sobre políticas de formação docente.

Essa abordagem sustenta a análise empírica desenvolvida nos capítulos seguintes e prepara o terreno para a discussão de como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização.

2.5 Desafios/condições de trabalho para práticas multiletradas

A incorporação de práticas multiletradas na alfabetização vem sendo assumida como horizonte pedagógico necessário em uma sociedade atravessada por múltiplas linguagens, mídias e culturas. Contudo, sua efetivação não depende apenas de adesão conceitual, mas das condições concretas de trabalho e das mediações institucionais que sustentam, ou não, a atuação docente. Ao discutir multiletramentos, é preciso considerar o modo como políticas curriculares e digitais, infraestrutura escolar e processos formativos se cruzam no cotidiano do alfabetizador.

2.5.1 BNCC e multiletramentos: prescrições, exigências e disputas

A BNCC amplia a noção de leitura e escrita ao enfatizar que as práticas de linguagem na escola devem envolver diferentes gêneros, suportes e semioses, reconhecendo a multimodalidade e a diversidade cultural como dimensões constitutivas do letramento escolar. Isso implica exigir do professor alfabetizador a construção de situações didáticas que articulem textos verbais, visuais, sonoros e digitais, promovendo participação crítica dos estudantes em práticas sociais de linguagem. Conforme destaca o próprio documento:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Brasil (2018, p. 58).

Entretanto, esse horizonte se realiza sob tensões. Em muitas redes, o currículo escolar permanece organizado por habilidades mínimas e por avaliações externas centradas no produto, o que pode restringir a abordagem plural de linguagem prevista na BNCC. Desse modo, a Base funciona como marco prescritivo que projeta os multiletramentos, mas segundo Jacob *et al.* (2025, p. 4), sua implementação depende de políticas públicas que garantam acesso equitativo as tecnologias no ensino, formação docente contínua e apoio técnico adequado para alinhar as ferramentas tecnológicas aos objetivos pedagógicos, potencializando seus benefícios para alunos e professores.

Nessa direção, o termo multiletramentos refere-se, conforme Cazden *et al.* (2021), a dois aspectos principais da construção de significado: a diversidade cultural e a multimodalidade. Esses aspectos são em parte resultantes dos novos meios de informação e comunicação, que para Kalantzis Cope e Pinheiro (2020, p. 19) convergem para novos modos de produção de sentido, em que os textos contemporâneos envolvem relações complexas entre elementos visuais e palavra escrita. O documento curricular projeta uma alfabetização que ultrapasse o impresso, embora sua concretização dependa de condições escolares que sustentem tal perspectiva. Considerando esses limites e possibilidades, apresentam-se a seguir algumas questões tensionadoras que merecem análise.

2.5.2 PNED: metas de inclusão e limites estruturais

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, estabelece como dever do Estado a promoção da educação digital e a garantia de conectividade nas instituições públicas, além de inserir o letramento digital e informacional como componente formativo em todos os níveis da educação básica. A política explicita eixos como educação digital escolar, cultura digital, direitos digitais e formação de professores para o uso pedagógico crítico de tecnologias.

Contudo, a PNED também evidencia um problema recorrente: a distância entre políticas que projetam inovação digital e a realidade material das escolas. Quando conectividade, equipamentos e suporte técnico não acompanham as metas, cria-se o risco de responsabilizar o professor pelo que é falha sistêmica. Silva Junior e Siquera (2021, p. 64), ressaltam que os

desafios postos ao professor não são novos e muito menos fáceis, visto que a escola não acompanhou as constantes mudanças da sociedade advindas da tecnologia.

Partindo dessa ideia, ainda que a PNED fortaleça a pauta dos multiletramentos digitais, sua efetividade depende de investimento público contínuo e de condições institucionais que garantam viabilidade pedagógica no chão da escola, evitando que a agenda digital funcione apenas como prescrição normativa desconectada das possibilidades reais das redes escolares.

Diante desse descompasso entre as diretrizes da Política Nacional de Educação Digital e as condições reais de implementação nas escolas públicas, requisita-se analisar as condições materiais e formativas essenciais a efetivação de práticas multiletradas no cotidiano da alfabetização.

2.5.3 Condições materiais e formativas para práticas multiletradas

As práticas multiletradas requerem condições objetivas que ultrapassem a sala de aula tradicional: acervos impressos e digitais atualizados, dispositivos em quantidade e qualidade suficientes, internet estável, espaços multimodais e tempo pedagógico para planejamento, estudo e produção coletiva. Sem esses elementos, o trabalho docente tende a se restringir ao mínimo executável, limitando o potencial cultural, crítico e multimodal da alfabetização. Não obstante, segundo Silva Junior e Siqueira (2021, p. 69), temos escolas com computadores e acesso à internet de qualidade, mas nenhuma formação do pessoal docente. Segundo Prestes e Boff (2020, p. 58) a formação docente para enfrentar estes e outros desafios necessita estar no centro das políticas educativas. Os dados indicam o quanto precisamos avançar no contexto da educação, considerando um novo jeito de ensinar e aprender, de modo que a escola possa transformar a sociedade no lugar de apenas reproduzi-la.

Prestes e Boff (2020, p. 58) defendem que a formação docente deve ser prioridade nas políticas educacionais, pois somente assim a escola poderá assumir um papel transformador na sociedade. As desigualdades históricas entre redes e territórios fazem com que, em muitos contextos, o multiletramento se torne prescrição abstrata, aumentando a distância entre currículo oficial e prática real. De acordo com Jacob *et al.* (2025, p. 2):

Apesar do otimismo quanto aos benefícios da tecnologia na educação, é evidente que sua utilização ainda é desigual e está sujeita às condições socioeconômicas dos contextos escolares. Em escolas de regiões periféricas, a falta de conectividade, equipamentos adequados e suporte técnico representa um entrave significativo à adoção de ferramentas digitais.

Nesse cenário, como aponta os autores, há uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores para que possam dominar e aplicar as tecnologias de maneira crítica e inovadora, Jacob *et al.* (2025, p. 2). A efetivação dos multiletramentos requer que a formação dos professores seja propositiva, situada, colaborativa e articulada ao conhecimento pedagógico do conteúdo, evitando modelos tecnicistas. Quando vinculada às necessidades reais da escola e construída com envolvimento docente, a formação continuada fortalece a autonomia do alfabetizador para produzir práticas multiletradas críticas e inclusivas, e não apenas operar ferramentas digitais.

Diante dessas contradições, torna-se relevante analisar as narrativas dos professores alfabetizadores como forma de compreender as dinâmicas que atravessam esse cenário. O percurso metodológico adotado para essa investigação será apresentado a seguir.

3 METODOLOGIA

Este capítulo metodológico está dividido em seis etapas, onde apresento o esquema descritivo de desenvolvimento da pesquisa: A abordagem metodológica, a abordagem narrativa, o contexto da pesquisa, contextualização dos participantes, os instrumentos de coleta de narrativas e a procedimentos de análise de dados.

3.1 Abordagem Metodológica

Esta investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa interpretativista, situada na Linguística Aplicada, por compreender que as práticas de leitura na alfabetização não se explicam por generalizações abstratas, mas pela interpretação de experiências concretas, social e historicamente situadas. Nessa perspectiva, em diálogo com Paiva (2019, 2024), Barcelos (2020) e Bortoni-Ricardo (2008), entendo o conhecimento como algo construído no contexto e nas relações, produzido no encontro entre as pessoas, a linguagem e a realidade social.

O desenho metodológico ancora-se na pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000), tomada como abordagem de produção de dados e orientação analítica, uma vez que as narrativas docentes permitem compreender como os participantes interpretam suas trajetórias formativas, suas práticas alfabetizadoras e os sentidos atribuídos ao ensinar leitura. Com base nisso, a produção de dados ocorreu em postura ética de escuta sensível e co-construção de significados com os professores participantes.

A abordagem qualitativa interpretativista corresponde a uma leitura profunda das narrativas dos participantes, buscando compreender o fenômeno, os sentidos e as razões que os sujeitos atribuem à sua ocorrência a partir do contexto em que estão inseridos. Essa orientação confere à pesquisa um traço etnográfico, na medida em que privilegia a compreensão situada das experiências. Nessa direção, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) defende que as escolas, provaram ser espaços privilegiados para a aplicação desta modalidade de pesquisa.

No tratamento analítico, adotei a análise narrativa categorial de conteúdo de Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998), por sua coerência com a natureza do corpus narrativo e com os objetivos do estudo, permitindo organizar as narrativas em categorias temáticas e identificar padrões de significação relativos às concepções e práticas de leitura na perspectiva de multiletramentos. Desse modo, o percurso metodológico mantém alinhamento entre problema, objetivos e procedimentos, detalhados nas seções seguintes.

3.2 Pesquisa Narrativa

A pesquisa narrativa orientou este estudo porque teve como foco a escuta, a produção e a análise de narrativas pessoais, assumidas por mim como formas legítimas de construção e expressão de conhecimento. Parti do entendimento de que os sujeitos constroem sentidos sobre suas experiências por meio da linguagem e, por isso, considere as histórias de vida dos professores alfabetizadores como fontes ricas para compreender como sentem, interpretam e significam suas trajetórias formativas e suas práticas de leitura na alfabetização.

Nesse percurso, tratei a narrativa não apenas como relato de acontecimentos, mas como prática discursiva situada, atravessada por dimensões sociais, culturais, históricas e subjetivas. Nessa direção, apoiei-me em Romero (2020, p. 102), para entender como “cada fenômeno constrói singularidade em cada um de nós”, ao reconhecer que a história de vida articula o plano individual ao sociocultural e evidencia como cada sujeito mobiliza experiências para configurar sua identidade em diálogo com seus contextos.

A abordagem narrativa, conduziu e valorizou a complexidade e a profundidade das experiências docentes, pois permitiu acessar não só os eventos vividos, mas, principalmente, os significados atribuídos a eles. Conforme Barcelos (2020, p. 27), ao trabalhar com narrativas eu considerei a temporalidade das experiências (passadas e projetadas), os aspectos pessoais (sentimentos, desejos, expectativas) e os aspectos sociais e espaciais (ambiente e condições do contexto escolar) que atravessaram as histórias dos participantes. Bauer (2002, p. 189), destaca que essas narrativas se referem aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam.

Em contextos educacionais, esse método mostrou-se especialmente pertinente para compreender a experiência de professores, razão pela qual dialoguei com Clandinin e Connelly (2000), ao tratar os docentes como sujeitos portadores de histórias que precisavam ser ouvidas e compartilhadas, uma vez que nelas se inscrevem aprendizagens, inspirações e sentidos sobre a realidade escolar. Ao dar centralidade à voz docente, pude compreender desafios e possibilidades presentes nas experiências de alfabetizar em tempos de cultura digital e multiletramentos, reconhecendo os professores como conhecedores de sua própria prática.

Por fim, compreendi a pesquisa narrativa como um processo colaborativo de reflexão, ao mesmo tempo em que me possibilitou interpretar as experiências narradas, também favoreceu que os próprios participantes revisitassem e ressignificassem suas vivências durante a construção dos memoriais e nas entrevistas. Com base nisso, a abordagem narrativa permitiu-me apreender processos de constituição de identidades e saberes em contextos reais de atuação,

sustentando uma análise sensível das práticas de leitura investigadas conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 482), tendo como base também o autoconhecimento. Em seções posteriores, descrevo os procedimentos de tratamento e análise narrativa categorial das narrativas produzidas.

3.3 Contexto da Pesquisa

O Município de Juara fica na região noroeste do Mato Grosso, sua população é de 34.906 pessoas⁸. Sua demanda educacional Geral é de 5.852 alunos⁹, sendo um total de 32 escolas, 15 unidades escolares da rede Municipal de ensino e 15 escolas da rede estadual de ensino, 02 escolas particulares, sendo 30 escolas públicas. Destas 15 escolas públicas da rede municipal, 5 delas são escolas urbanas que ofertam a etapa de alfabetização do 1º ao 3º ano, etapas em que os participantes que compõem a amostra da pesquisa, alfabetizam. No geral são 533 alunos matriculados em etapa de alfabetização, compondo 22 turmas, em que 06 professores fizeram parte desta pesquisa.

Há quatro anos, em 2021 o então prefeito Municipal, assinou o convênio com o Governo do Estado para adesão ao Programa Alfabetiza/MT¹⁰. Trata-se de uma “formação continuada específica” para os professores alfabetizadores, na intenção de melhorar o perfil alfabetizador no município.

Os desafios iniciais para a implantação do Programa na rede municipal de início, foram de cunho de adaptação dos professores: ao fluxo dos programas conforme BNCC e DRC/MT, resquícios dos impactos da pandemia no ensino, transição de professores nas etapas de ensino ofertadas na rede, multiníveis de ensino na sala de aula, altas expectativas de aprendizagem do material complementar do Alfabetiza-MT e o aumento do fluxo dos estudantes com deficiência nas salas de aula. (Dados: Rede Municipal)

Delineado o contexto educacional do município e as condições em que se insere a etapa de alfabetização, passo a apresentar como se constituem os professores que colaboraram com este estudo, situando suas trajetórias e perfis profissionais no interior desse cenário.

⁸ Fonte: Censo, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - 2022

⁹ Fonte: Censo, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - 2024

¹⁰ O Programa *ALFABETIZA* visa o fortalecimento do Regime de Colaboração entre estado e municípios com ênfase na Alfabetização das crianças até 2º ano do Ensino Fundamental.

3.4 Contextualização dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o CAAE nº 86482425.4.0000.5166, tendo sido aprovada pelo Parecer nº 7.458.414. A instituição proponente é a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e o estudo foi realizado com financiamento de recursos próprios. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, garantiu respaldo ético aos participantes, assegurando-lhes informações claras sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.

Antes do início do contato direto com os docentes, obtive a autorização formal da Secretaria Municipal de Educação. Visitei às escolas da Rede Municipal de Juara, ocasião em que esclareci o tema do estudo e estabeleci os primeiros contatos com professores alfabetizadores em efetivo exercício. Para garantir o anonimato, informei aos colaboradores que seriam utilizados pseudônimos ao longo da pesquisa, e que gravações, transcrições e memoriais ficariam armazenados em local seguro, sob responsabilidade da pesquisadora, preservando-se a confidencialidade.

Embora diversos docentes tenham sido convidados, parte deles não aceitou participar, alegando sobrecarga de trabalho e indisponibilidade para atividades adicionais. Tal recusa reflete a realidade cotidiana desses profissionais, marcada por múltiplas demandas, como planejamento, correção de atividades, atendimento individual, participação em formações continuadas e tarefas administrativas. Ainda assim, seis professores alfabetizadores aceitaram colaborar com a investigação, evidenciando compromisso com a reflexão sobre sua prática e com a produção de conhecimentos relacionados ao processo de alfabetização.

A coleta das narrativas ocorreu em duas etapas com cada participante. Na primeira visita, foi solicitada a elaboração de um memorial sobre experiências docentes relacionadas ao ensino de leitura ao longo da trajetória profissional. Na segunda, realizaram-se entrevistas semiestruturadas, nas quais os professores narraram experiências alfabetizadoras e práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano escolar. Considerando o propósito de compreender concepções e práticas de leitura à luz dos multiletramentos, adotei uma escuta atenta e sensível, favorecendo a espontaneidade das narrativas e a valorização dos saberes construídos no contexto da escola. Conforme indicam Clandinin e Connelly (2000), a experiência, nessa perspectiva, é estudada com o outro, e não sobre o outro.

Ao longo da análise inicial, tornou-se necessário explicitar com maior precisão como se constituem as trajetórias formativas dos participantes. Para compor o quadro de caracterização,

identificou-se a necessidade de coletar dados complementares de perfil profissional. Essas informações foram obtidas por meio de perguntas breves e padronizadas, encaminhadas individualmente via WhatsApp, as quais estão disponíveis no Apêndice C. Ressalta-se que nem todos os dados coletados foram incluídos no quadro, uma vez que posteriormente alguns foram considerados potencialmente identificadores, como idade e gênero e poderiam comprometer a confidencialidade do estudo. Tais dados permaneceram apenas para contextualização interna da pesquisa, sem exposição no corpus final.

O quadro 2, a seguir apresenta a caracterização dos participantes, com o intuito de situar o leitor quanto ao perfil do grupo investigado. Nele constam os pseudônimos atribuídos a cada docente, bem como o tempo de experiência na educação e na alfabetização, a situação funcional na rede (efetivo/a ou contratado/a), a formação inicial, a instituição de formação e especializações. Esses elementos são relevantes para compreender as bases formativas e as condições de trajetória que atravessam as narrativas e práticas pedagógicas relatadas no contexto dos multiletramentos.

Quadro 2: Perfil dos participantes da pesquisa

Nome (Fictícios)	Experiência Docente	Experiência em Alfabetização	Situação Funcional	Formação Instituição
Cristal	16	06	Efetivo	Pedagogia (UNEMAT/Juara) Especialista em Alfabetização e Letramento (FAVENI) Especialista em Educação Especial (UNIC)
Denis	21	10	Efetivo	Pedagogia para educadores do campo, (UNEMAT/Sinop) Neuropsicopedagogia Institucional (FAVENI)
Evaristo	5	02	Contrato temporário	Pedagogia (UNEMAT/Juara) Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT)
Lúcia	10	10	Contrato temporário	Pedagogia (UCESP); Letras (UNINOVA); Especialista em Educação Infantil (UNINTER), Psicopedagogia Clínica e em Instituição Escolar (FAVENI)
Maria	04	02	Contrato temporário	Pedagogia (IFMT) Especialista em Informática na Educação – (IFMT)
Mellina	33	12	Contrato temporário	Pedagogia (NEAD/UFMT) Especialização em Gestão Escolar

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora de acordo com os dados fornecidos pelos participantes.

Em síntese, o quadro de perfil dos participantes evidencia um grupo com trajetórias profissionais diversas, porém convergentes no que se refere ao vínculo com a educação e, especialmente, com a alfabetização. Os diferentes tempos de atuação, formações iniciais e especializações revelam percursos singulares que contribuem para ampliar a compreensão do fenômeno investigado, ao mesmo tempo em que situam social e profissionalmente as vozes que compõem o corpus da pesquisa. Com isso, a caracterização apresentada não se limita a um dado descritivo, mas funciona como base contextual indispensável para a leitura e interpretação das narrativas analisadas, permitindo reconhecer como experiências, saberes acumulados e condições de trabalho atravessam os sentidos atribuídos pelos participantes ao objeto de estudo.

Com base nessa contextualização, passo a apresentar os instrumentos que utilizei para a coleta das narrativas, explicitando como foram produzidos os memoriais e as entrevistas que constituem o corpus deste estudo.

3.5 Instrumentos de produção de narrativas

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa interpretativista, orientada pelos princípios da pesquisa narrativa, optou-se por utilizar o memorial e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. Esta perspectiva compreende que os sentidos não estão dados objetivamente nos relatos, mas são construídos na e pela linguagem, situados nas experiências e contextos socioculturais dos participantes. Assim, os instrumentos selecionados possibilitam o acesso a narrativas que expressam vivências, percepções e saberes construídos ao longo da trajetória docente, permitindo que os sujeitos reflitam sobre suas experiências de forma contextualizada e significativa.

O memorial, inserido no âmbito da pesquisa narrativa, permite acessar as experiências vividas pelos participantes por meio de suas narrativas escritas, as quais contam suas histórias pessoais, de formação, experiências leitoras e atuação profissional, partindo de suas próprias relevâncias enfatizando suas origens e contextos, com foco em identificar os elementos das trajetórias formativas que emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores e compreender como essas experiências dialogam com suas concepções sobre alfabetização e ensino da leitura.

A entrevista semiestruturada é um instrumento narrativo que harmoniza a estrutura metodológica necessária para atender aos objetivos da pesquisa de compreender, a partir das narrativas de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT, como se constituem suas concepções e práticas de ensino da leitura, a luz da perspectiva dos

multiletramentos, considerando suas trajetórias formativas e as condições de atuação no contexto escolar. Tudo isso com a preservação da voz do participante, elemento central na pesquisa qualitativa interpretativista, pois possibilita a exploração aprofundada de temas e nuances que emergem ao longo da narrativa.

Além dos memoriais e entrevistas, realizei uma breve coleta complementar e padronizada para caracterização profissional dos participantes, conforme descrito na seção 3.4.

3.5.1 Memorial

O memorial autobiográfico foi escolhido como um dos instrumentos de produção de dados desta pesquisa, por possibilitar o acesso às trajetórias formativas e às experiências profissionais narradas pelos professores alfabetizadores. Compreendi o memorial como um texto de caráter autobiográfico, produzido a partir da história de si, no qual os participantes registraram aspectos de sua formação, vivências docentes e reflexões construídas ao longo do tempo. Trata-se de um relato atravessado pela subjetividade, que contribui para delinear a identidade do autor, razão pela qual assume especial relevância em pesquisas qualitativas voltadas à compreensão da formação docente.

No campo educacional brasileiro, a escrita autobiográfica ganhou destaque a partir da década de 1990, especialmente em estudos sobre formação e profissionalização docente. Nessa direção, Passeggi *et al.* (2011, p. 370) assinalam que: “As pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990 [...] muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério.”

Apoiada nesse referencial, considerei que os memoriais expressam modos pelos quais os sujeitos percebem e atribuem sentidos a dimensões variadas da docência como a escolha profissional, as experiências de alfabetização, os desafios cotidianos e as condições de atuação, permitindo compreender como tais vivências influenciam concepções e práticas pedagógicas. Ao articularem experiência e reflexão, os professores atribuem significados às suas trajetórias, construindo uma narrativa escrita que não busca recuperar uma “verdade” anterior ao ato de narrar, mas produzir sentidos sobre o vivido. Como destacam Passeggi *et al.* (2011, p. 371):

“não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido

ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens [...] mediante o processo de biografização.”

A partir disso, o memorial permitiu apreender as experiências individuais e os padrões de significação socialmente construídos, o que possibilitou uma via profícua para compreender processos formativos e identitários na docência.

No desenvolvimento desta investigação, entreguei pessoalmente uma pasta com as instruções para a elaboração do memorial, a cópia do TCLE, e expliquei todos os detalhes, procedimentos e tema da pesquisa, conforme proposta disponível no Apêndice A. Solicitei aos participantes a escrita de memoriais, orientando-os a narrar episódios e aprendizagens que considerassem marcantes em sua atuação como alfabetizadores, especialmente aqueles relacionados ao ensino das práticas de leitura. Os professores puderam fazer o memorial em casa, ou, outro local que escolhessem, tendo o prazo de 15 dias para a entrega. Os textos foram devolvidos, via internet. Esses textos compuseram o corpus juntamente com as entrevistas semiestruturadas, realizadas posteriormente.

3.5.2 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica complementar de produção de dados, por sua ampla pertinência em pesquisas qualitativa e especialmente, em estudos de natureza narrativa. A elaboração do roteiro seguiu critérios de clareza, neutralidade e alinhamento às dimensões investigativas da pesquisa, particularmente aquelas voltadas à compreensão das trajetórias formativas, das concepções docentes sobre alfabetização e leitura e das condições de atuação no contexto escolar.

As questões foram organizadas de modo progressivo, iniciando com perguntas abertas que favorecessem a emergência de elementos biográficos e profissionais e, posteriormente, direcionando-se às experiências específicas relacionadas às práticas de ensino da leitura em diálogo com os multiletramentos, conforme sugere Gaskell (2002, p. 67).

Concebi essa modalidade de entrevista como um recurso que equilibra um roteiro previamente planejado pela pesquisadora e a liberdade do participante para se expressar com espontaneidade e profundidade. Diante do exposto, embora a fluidez das narrativas tenha sido orientada por questões centrais, mantive abertura para que os professores narrassem memórias, percepções, experiências e opiniões relacionadas às práticas de leitura na alfabetização. Considero, com Barcelos (2020, p. 23), que “as narrativas fazem parte da história da humanidade. Como seres humanos, somos contadores de histórias e narradores por natureza”,

o que reforça a potencialidade desse instrumento para tornar visíveis os sentidos que os sujeitos constroem sobre o vivido.

Para a condução das entrevistas, elaborei previamente um roteiro flexível, funcionando como guia de cobertura dos temas essenciais à investigação, disponível no Apêndice B. Em consonância com Lima (2016, *apud* Paiva, 2024, p. 72), compreendi que “o roteiro é um guia para o entrevistador, que tem a função de cobrir todas as questões previstas”, sem exigir rigidez na ordem ou na formulação das perguntas. Desse modo, durante os encontros, ajustei a sequência das questões quando necessário, preservando o caráter dialógico da entrevista. Mantive, ainda, uma postura de escuta ativa e intervenções pontuais, garantindo que o entrevistado se sentisse confortável para narrar, conforme orienta Lima (2016, *apud* Paiva, 2024, p. 72) ao afirmar que “o entrevistado nunca deve se sentir constrangido – entrevista não é interrogatório”.

No desenvolvimento da pesquisa, realizei entrevistas semiestruturadas com os professores alfabetizadores após a produção dos memoriais, para aprofundar aspectos levantados nas narrativas escritas e ampliar a compreensão das práticas de leitura mediadas em sala de aula, aprofundei pontos diretamente vinculados ao problema de pesquisa. Em razão disso, esse instrumento contribuiu para a produção de dados contextualizados centrados na voz docente.

3.6 Perspectivas de análise dos dados

A análise dos dados desta pesquisa foi orientada pela análise narrativa categorial de conteúdo, conforme Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998), por sua coerência com a natureza do corpus narrativo e com os objetivos interpretativos do estudo. Essa perspectiva permitiu organizar o conteúdo das narrativas em categorias temáticas, preservando a individualidade das experiências e possibilitando identificar padrões de significação subdivididos em eixos temáticos, relacionados às trajetórias, concepções, práticas de leitura e as condições de atuação na alfabetização em diálogo com os multiletramentos. A seguir, descrevo a constituição do corpus, sua preparação para análise e os procedimentos analíticos empregados.

Nesta pesquisa, a narrativa é compreendida simultaneamente como epistemologia e como método de produção de dados, uma vez que o conhecimento investigado se constrói a partir das experiências vividas e narradas pelos professores alfabetizadores, reconhecendo o caráter situado, interpretativo e social da linguagem. As narrativas, portanto, não são apenas

fontes empíricas, mas modos de conhecer e de produzir sentidos sobre a docência e as práticas de leitura. A análise categorial, conforme proposta por Lieblich *et al.* (1998), é mobilizada como procedimento analítico, com foco no conteúdo das narrativas, não configurando ruptura metodológica, mas um recurso sistemático de organização e interpretação dos sentidos produzidos nos relatos. Sob essa perspectiva, a categorização opera em diálogo com a perspectiva qualitativo interpretativista, preservando a coerência epistemológica da pesquisa narrativa e possibilitando a articulação entre singularidades experienciadas e padrões de sentido emergentes no corpus analisado.

3.6.1 Delimitação do corpus

O corpus desta pesquisa foi constituído a partir das narrativas produzidas pelos seis professores participantes, por meio de dois instrumentos principais: memoriais escritos e entrevistas semiestruturadas (gravadas) e questões complementares. Logo, compõem o conjunto empírico de análise seis (6) memoriais e seis (6) entrevistas, produzidos ao longo do período de maio de 2025 a agosto de 2025, durante o exercício docente no ano de 2025. Os memoriais apresentaram extensão média aproximada de 02 páginas, totalizando cerca de 12 páginas de narrativas escritas, enquanto as entrevistas tiveram duração média de 35 minutos, resultando em aproximadamente 3 horas e 30 minutos de gravações e 90 páginas de transcrições.

Essa descrição permitiu situar a materialidade analisada, evidenciando o volume de dados e a consistência do corpus para em seguida descrever os procedimentos adotados para sua preparação, detalhando as etapas de organização, transcrição e sistematização dos dados que antecederam a análise.

3.6.2 Preparação do corpus

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas escolas de atuação dos participantes ou, por escolha deles, em suas residências, sempre em ambiente reservado e previamente acordado. Todas as entrevistas foram registradas em áudio mediante autorização expressa no TCLE e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora, a fim de preservar com fidelidade a voz docente. A transcrição foi literal/*ipsis litteris*, mantendo o modo de enunciação dos participantes, como pausas significativas, repetições, marcas de hesitação e ênfases quando relevantes para a interpretação. Após a primeira versão, cada transcrição foi

revisada a partir da (re)escuta integral dos áudios, buscando minimizar perdas e assegurar coerência entre o material oral e o material escrito utilizado na análise.

No processo inicial de tratamento do corpus, realizei leituras integrais e reiteradas de cada memorial e de cada entrevista, visando apreender o sentido global de cada narrativa e reconhecer a singularidade de cada trajetória docente. Esse contato aprofundado com os relatos permitiu, posteriormente, delimitar o subtexto relevante às perguntas de pesquisa, reunindo os trechos das narrativas que tratavam diretamente das experiências de ensino da leitura, das concepções de alfabetização, das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Somente após esse movimento inicial procedi com os recortes dos eixos temáticos.

Reconheço que, na pesquisa narrativa, a análise não se realiza de forma neutra, pois a produção e a interpretação das narrativas são atravessadas pela relação construída entre pesquisadora, participantes e contexto. Nessa direção, considero necessário explicitar meu lugar no campo: atuo como professora da rede municipal, condição que me aproxima do cotidiano investigado e, ao mesmo tempo, exige atenção crítica sobre como minhas experiências, valores e expectativas podem incidir sobre o processo interpretativo. Ao longo desse percurso, registrei impressões e movimentos analíticos em diário de campo, buscando tornar visível a construção de sentidos e ampliar a transparência metodológica. Com o corpus preparado, apresento a seguir os procedimentos de análise narrativa categorial adotados para interpretar os sentidos produzidos nas narrativas docentes.

3.6.3 Procedimentos de análise narrativa categorial

A análise do corpus foi orientada pela análise narrativa categorial de conteúdo, tomando como referência os pressupostos de Lieblich *et al.* (1998), entendida como procedimento que fragmenta o texto narrativo em unidades de conteúdo e as organiza em categorias interpretativas, Lieblich *et al.* (1998, p. 113). Nessa perspectiva, defini como unidade de conteúdo os episódios narrativos, trechos delimitados por mudanças temáticas, temporais, avaliativas ou explicativas que expressavam valores, crenças, práticas, emoções ou avaliações dos participantes sobre sua atuação como alfabetizadores e sobre o ensino da leitura.

O processo analítico combinou movimentos dedutivos e indutivos, por meio de uma grade mista: tal combinação é prevista por Lieblich *et al.* (1998, p. 114), ao admitirem categorias pré-definidas pela teoria e objetivos da pesquisa, simultaneamente, categorias empíricas que emergem da leitura aberta do texto narrativo, as quais denomino como eixos temáticos. Inicialmente, foram organizadas categorias gerais a priori, derivadas das perguntas

de pesquisa e do referencial teórico sobre alfabetização, letramentos e multiletramentos. Em seguida, no contato sistemático com o subtexto, emergiram subcategorias e núcleos de sentido recorrentes, os quais foram incorporados à estrutura final de análise. A categorização ocorreu de maneira circular e progressiva, articulando leitura, atribuição de palavras-chave, agrupamento temático e refinamento das categorias, até que elas dessem conta do corpus.

Esse recorte corresponde à seleção do subtexto relevante à questão de pesquisa, como orientam Lieblich *et al.* (1998, p. 113), definindo-se como unidade de registro o episódio narrativo (trechos delimitados por mudanças temporais, avaliativas ou temáticas) e como unidade de contexto o texto completo de cada memorial e entrevista. As autoras indicam que as unidades analisadas podem ser palavras, frases ou grupos de frases/enunciados, desde que coerentes ao estudo.

Em seguida, cada unidade de conteúdo foi sintetizada analiticamente, acompanhada de palavras-chave que explicitam os núcleos de sentido predominantes. As palavras-chave foram agrupadas por proximidade semântica e recorrência temática, gerando subcategorias emergentes, eixos temáticos que dialogam com as categorias gerais previamente definidas. Esse agrupamento por recorrência temática segue o procedimento circular descrito por Lieblich *et al.* (1998, p. 114), no qual categorias são sugeridas e refinadas ao longo de leituras sucessivas do subtexto.”.

A estabilização das categorias ocorreu quando leituras comparativas sucessivas entre participantes não produziram novos núcleos temáticos relevantes, caracterizando saturação interna do corpus. A estabilização resulta do refinamento sucessivo das categorias ao longo de leituras reiteradas do corpus, procedimento descrito por Lieblich *et al.* (1998, p. 114; p. 117–118). Como estratégia de rigor, adotou-se triangulação entre os dois instrumentos (memorial e entrevista), organização do rastro metodológico em quadros sucessivos e sustentação interpretativa em excertos *psis litteris*, garantindo transparência analítica e rigor na pesquisa. Lieblich *et al.* (1998, p. 114–115), destacam que as decisões de categorização precisam ser justificadas pela concordância entre objetivos e método, e que a análise pode ser fortalecida por múltiplas fontes/avaliadores, aumentando a confiabilidade interpretativa.

Além disso, o rastro metodológico permaneceu registrado nos quadros sucessivos, e as inferências analíticas foram sustentadas em excertos *psis litteris*, assegurando transparência interpretativa e coerência entre problema, objetivos e procedimentos investigativos. A partir da proposta metodológica de Lieblich *et al.* (1998), foram identificados temas recorrentes, padrões de sentido e construções simbólicas emergentes das narrativas, permitindo compreender como os professores participantes atribuem significados às suas experiências formativas e às práticas

de leitura na alfabetização. Essa abordagem possibilita uma leitura qualitativa que valoriza a dimensão subjetiva e contextual dos relatos, sem dissociá-los das condições socioculturais em que foram produzidos. Na sequência trago o quadro 3, com a apresentação visual do conjunto analítico.

Quadro 3: Título da Categoria geral e itens de análise - Narrativa 1 (Participante)

4.1 Identificação da Perguntas de pesquisa		
4.1.1 Identificação da Categoria: necessário para diferenciar as subseções		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O Quadro 4 apresenta, no topo, sua numeração para identificação na lista de quadros e o título correspondente à etapa da categoria analítica abordada, acompanhada da identificação da narrativa e do participante. Na parte superior interna, constam a numeração referente à seção e à questão de pesquisa, seguidas da numeração e da subcategoria correspondente.

Nesse modelo, a Unidade de Conteúdo corresponde ao excerto narrativo selecionado por sua relevância temática para responder a pergunta de pesquisa, preservando a literalidade da fala/escrita do participante. A Síntese Analítica apresenta a interpretação condensada do sentido atribuído pelo sujeito à experiência relatada, considerando seu contexto de atuação. As Palavras-chave registram os núcleos de sentido predominantes em cada excerto, funcionando como recurso de organização temática dos eixos e de visualização do processo de categorização. Assim, o quadro constitui uma adaptação elaborada para esta pesquisa, tendo como base os princípios da análise narrativa categorial de conteúdo, de modo a assegurar um registro claro do percurso analítico e a facilitar a leitura comparativa entre participantes e categorias.

Diante do percurso metodológico aqui apresentado que explicitou a constituição e preparação do corpus, bem como os procedimentos de categorização e interpretação considero estabelecidas as bases necessárias para compreender como os dados foram produzidos e tratados. No capítulo seguinte, apresento a análise e discussão das narrativas docentes, organizando-as em eixos interpretativos correspondentes às trajetórias formativas, às concepções de alfabetização e leitura, à presença dos multiletramentos nas práticas docentes e às condições de atuação narradas.

4 ANÁLISES DAS VOZES DA EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E MULTILETRAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, por meio das análises se busca compreender, a partir das narrativas de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT, como se constituem suas concepções e práticas de ensino da leitura, a luz da perspectiva dos multiletramentos, considerando suas trajetórias formativas e as condições de atuação no contexto escolar.

Para tanto, em 4.1 começo contextualizando seus percursos formativos, com os traços que moldam a formação docente em busca de identificar os elementos das trajetórias formativas que emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores e compreender como essas experiências dialogam com suas concepções sobre alfabetização e ensino da leitura. Na segunda subseção, 4.2, analiso as concepções de alfabetização e leitura presentes nas narrativas dos professores, considerando suas percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos. Na terceira subseção, 4.3, examino como essas concepções se materializam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores, observando em que medida dialogam com os princípios da pedagogia dos multiletramentos. Por fim, na quarta subseção, 4.4, investigo como as condições de atuação narradas pelos professores impactam a possibilidade de incorporar práticas multiletradas ao ensino de leitura.

O conjunto de narrativas autobiográficas, os excertos, foram analisados à luz da análise de conteúdo categorial, conforme os pressupostos de Lieblich *et al.* (1998), Bauer e Gaskell (2002), pela abordagem qualitativa interpretativista de Bortoni-Ricardo, (2008), Passeggi *et al.* (2011) e Barcelos (2020) entre outros.

O quadro 4, a seguir apresenta a organização das categorias de análise que estruturam o Capítulo 4, evidenciando os eixos interpretativos adotados para a leitura dos dados empíricos.

Quadro 4: Quadro de síntese das dimensões do fenômeno investigado

	Categoria de análise	Perguntas de Pesquisa
4.1	Trajetória Formativa	Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores?
4.2	Concepções teórico-pedagógicas/multiletramentos	Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores?
4.3	Os multiletramentos e as práticas de ensino de leitura na alfabetização	De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores?
4.4	Contexto Escolar: Condições e desafios para a implementação dos multiletramentos	Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O quadro sintetiza a organização do Capítulo 4 por categorias de análise, definidas a partir dos objetivos da pesquisa alocados aos dados do memorial e as entrevistas semiestruturadas. Cada categoria delimita um foco interpretativo: a trajetória formativa (como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores), as concepções teórico-pedagógicas/multiletramentos (quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores), as práticas de alfabetização (de que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores) e o contexto escolar: condições e desafios para a implementação dos multiletramentos (como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização).

4.1 Trajetória Formativa

A trajetória formativa delinea o percurso de saberes e experiências vivenciadas ao longo do processo de formação, evidenciando a singularidade da integração entre aprendizados teóricos, práticos e pessoais no âmbito da atuação profissional em educação. Trata-se da concretização dos sentidos que cada indivíduo atribui à própria formação. De cunho pessoal, as narrativas dos participantes historicizam vivências, significados atribuídos à educação, práticas cotidianas e momentos marcantes que compõem suas jornadas docentes.

Nesta subseção, focalizo a dimensão da trajetória formativa com ênfase na formação acadêmica, nas experiências adquiridas no exercício docente e na formação continuada, buscando compreender como se constituem as trajetórias formativas dos profissionais alfabetizadores que atuam na rede pública municipal de Juara-MT. Para tanto levo em consideração a defesa teórica de Osti (2015), ressaltando que é no ambiente escolar que o professor se forma continuamente, integrando conhecimentos teóricos aos práticos.

A trajetória formativa dos participantes foi sistematizada em quadros individuais, construídos a partir dos dados do memorial e das entrevistas. As narrativas que encontraram reincidência ou convergem dentro desta categoria, foram organizadas em eixos temáticos, aqui reunidos e nomeados como ingresso na docência, escolarização tardia e formação em serviço e mobilidade social e permanência na docência, sempre preservando a sequência do relato de cada participante. A apresentação do quadro visa oferecer transparência ao percurso analítico e possibilitar a visualização integrada das trajetórias, constituindo a base empírica para as análises transversais desenvolvidas nos eixos apresentados na sequência.

As palavras-chave contribuíram para o alinhamento das reincidências e convergências temáticas que constituíram os eixos temáticos interpretados dentro das categorias de análise. Elas foram registradas nos quadros como recurso de codificação e rastreabilidade metodológica para a nomeação dos eixos, não sendo objeto direto de exploração analítica nesta seção. Os elementos sistematizados nos quadros individuais serão retomados, de forma transversal, ao final dos eixos analíticos 4.1.1 Ingresso na docência, 4.1.2 Escolarização tardia e formação em serviço e 4.1.3 Mobilidade social e permanência.

No quadro 5, a seguir, a narrativa de Cristal revelou um percurso formativo marcado pela descontinuidade, pelo acaso e pela superação de adversidades pessoais. Mostra que a constituição profissional docente não segue um roteiro linear ou planejado, mas segue a realidade construída socialmente.

Quadro 5: Formação acadêmica - Narrativa 1 Cristal

4.1 Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas municipais de Juara-MT?		
4.1 Trajetória Formativa		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Eu comecei minha jornada na educação de um jeito meio sem querer. Eu trabalhava na área da saúde e sinceramente nunca pensei em me tornar professora. Minhas irmãs entraram na faculdade, na época a UNEMAT campus de Juara estava no começo e minha mãe me disse para eu fazer o vestibular [...] eu estava a cinco anos sem estudar, tinha dois filhos pequenos na época, então era distante pra mim uma faculdade naquele momento, mas fui [...] passei em primeiro lugar. A pedagogia não foi escolha minha, ela me escolheu [...] A educação me conquistou aos poucos e tornou-se o grande amor da minha vida, por mais difícil que seja... (Cristal)</i>	<i>Trajetória de percurso não linear e repleto de desafios pessoais. Evidência de superação, reconfiguração do foco profissional e resiliência. Educação tornou-se vocação e paixão.</i>	<i>Ingresso não planejado; Transição profissional; Incentivo familiar; Retomada dos estudos; Maternidade; Acesso ao ensino Superior no interior; Ressignificação da escolha; Pertencimento à docência; Superação.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O percurso formativo de Cristal evidencia um ingresso não planejado na docência, mediado por fatores familiares e institucionais, bem como uma retomada da escolarização em contexto de múltiplas responsabilidades pessoais. A narrativa revela a construção gradual de pertencimento à profissão, marcada por ambivalências entre dificuldades concretas e a atribuição de sentido social à educação.

A seguir, o Quadro 6, apresenta a trajetória formativa de Denis, marcada pelo ingresso precoce na docência, ainda na adolescência, aos 17 anos, em escola situada em contexto rural, com recursos limitados.

Quadro 6: Formação acadêmica - Narrativa 2 Denis

4.1 Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas municipais de Juara-MT?		
4.1 Trajetória Formativa		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Minha trajetória como educador começou cedo. Em 2004, ainda cursando o ensino médio no assentamento, recebi o convite para atuar como professor substituto. No ano seguinte, com apenas 17 anos, já estava lecionando. A escola onde comecei era em uma comunidade rural, com poucos recursos e escasso acesso a materiais diversificados. Ainda assim, encontrava nos livros, mesmo que repetidos, ferramentas preciosas para incentivar meus alunos a lerem, refletir e imaginar. [...] Atuei também em outra escola de assentamento, com realidade semelhante. Em ambas, compreendi a força do exemplo: o meu gosto pela leitura e o hábito constante de ler diante dos alunos despertavam neles a curiosidade e a de também explorar os livros. [...] Em 2012, dei mais um passo importante ao ingressar no curso de Pedagogia para Educadores do Campo, [Parfor], ofertado pela UNEMAT. Durante as férias, viajavamos para Sinop para estudar, e retornávamos às nossas comunidades com o compromisso de aplicar e compartilhar o que aprendíamos. [...] Ao olhar para minha trajetória percebo que cada página lida foi um passo em direção ao educador que me tornei: alguém que acredita na potência das palavras, no exemplo que inspira e na escola como espaço de sonho, construção e liberdade. (Denis)</i>	<i>Iniciou precocemente à docência em comunidades rurais com recursos limitados. Tornou-se referência em práticas leitoras e multiplicador de saberes, articulando formação continuada e compromisso comunitário de transformação, resistência e liberdade.</i>	<i>Docência precoce; Educação do campo; Escola /assentamento; Escassez de recursos; Leitura como eixo; Professor-modelo; Formação PARFOR/UNEMAT; Alternância; Deslocamento; Devolutiva comunitária; Leitura como Direito/resistência/amor; Escola emancipatória.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O aspecto da narrativa de Denis ressoa a ideia de que as histórias de vida revelam como a prática educativa é enraizada nas condições sociais e culturais do sujeito. A pesquisa narrativa, como destacam Passeggi *et al.* (2011), permite compreender a docência como um processo de formação contínua, em que o vivido e a reflexão se entrelaçam, produzem sentidos e orientam a ação pedagógica. No caso de Denis, a leitura, torna-se um ato de mediação cultural e de formação coletiva, diante dos estudantes, ultrapassando a mera transmissão de conteúdo e expandindo para a leitura de mundo.

A seguir, o Quadro 7, as narrativas de Evaristo revelam uma trajetória marcada pelo compromisso com a educação como ferramenta de (re)existência e transformação. Assim como Cristal sua caminhada também foi impulsionada pela força inspiradora de sua mãe que mesmo com pouca escolarização, motivou-a a buscar justiça e dignidade por meio do conhecimento.

Quadro 7: Formação acadêmica - Narrativa 3 Evaristo

4.1 Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas municipais de Juara-MT?		
4.1 Trajetória Formativa		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Porque, quando criança, o meu refúgio era a escrita e a leitura. Então eu lia muito e eu escrevia muito [...], mas eu acho que a leitura e a escrita precisam fazer sentido</i>	<i>A leitura e a escrita foram refúgio e força formativa; Mulher negra, cotista na</i>	<i>Leitura como refúgio;</i>

[...] ingressei como cotista no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus Juara/MT, com o Programa de Interação e Inclusão Étnico-Racial (PIIER). [...]Essa entrada ocorreu a partir de provocações e conselhos de minha mãe, mulher negra que, com pouca escolarização, mas com muita experiência de vida e saberes outros, inspirou-me a buscar novas possibilidades de (re)existir. [...]Em 2020, tornei-me docente na mesma instituição em que me formei, processo que se deu em período pandêmico da covid-19. [...]Durante a minha trajetória como representante discente do mestrado no colegiado de curso da Pós-Graduação em Educação (PPGE), tive a oportunidade de ouvir e observar a realidade de outras mulheres que, como eu, buscam ascensão sociocultural e econômica [...] escolher ser professora alfabetizadora é uma escolha desafiadora. Porque você já entra sabendo que é uma demanda pesada e uma responsabilidade muito grande com várias vidas [...] então colocam pra gente um papel de salvadores. Eu não sou salvadora. Eu faço mais que o possível. Faço! Mas a gente não aguenta por muito tempo isso. (Evaristo)	Unemat, inspirada pela mãe, tornou-se docente e representante discente de mestrado, buscando (re)existência e ascensão sociocultural. Ser professora alfabetizadora é escolha potente, mas marcada por sobrecarga, resistência e consciência dos limites diante das exigências da escola.	Sentido da leitura; ações afirmativas (cotas/PIIER); Mãe negra e saberes outros; (Re)existência; Ascensão sociocultural; Retorno como docente; Docência na pandemia; Agência no mestrado; Alfabetização como escolha desafiadora; Responsabilização do professor; Limites/adoecimento.
--	--	---

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A trajetória de Evaristo evidencia um percurso formativo atravessado por ações afirmativas, mobilidade educacional e pela construção de uma consciência crítica sobre o papel do professor alfabetizador. O relato articula a formação acadêmica à experiência vivida, destacando tanto a ampliação de oportunidades socioculturais quanto as tensões associadas à permanência na docência, especialmente no que se refere à responsabilização excessiva atribuída ao professor alfabetizador.

Nas narrativas de Lúcia, no quadro 8, assim como ocorre com Evaristo, também é possível percebê-la como a protagonista de seu sucesso. Ela constrói sua trajetória docente a partir de experiências marcadas pelo desejo e pela luta por autossuperação.

Quadro 8: Formação acadêmica - Narrativa 4 Lúcia

4.1 Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas municipais de Juara-MT?		
4.1 Trajetória Formativa		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
Graduada em Letras/Inglês e Pedagogia, com especialização em Educação Infantil, Psicopedagogia Institucional e Clínica, e Educação Especial. Minha trajetória na educação começou em 2000, quando ingressei em uma instituição escolar estadual após ser aprovada em um concurso público para o cargo de merendeira escolar. Atuei nessa função por quatorze anos, período em que enfrentei inúmeros desafios, pois ainda não havia concluído o Ensino Médio. [...] Minha vida transformou-se em uma verdadeira maratona de estudos após essa aprovação. Movida pelo desejo de crescer profissionalmente e atuar diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, concluí o Ensino Médio, realizei duas graduações e me especializei em áreas fundamentais para a	Narrativa de superação e ascensão profissional, marcada por esforço contínuo, formação múltipla e compromisso com a educação inclusiva.	Ingresso por concurso (merendeira); Ascensão na escola; Escolarização tardia; Maratona de estudos; Dupla graduação; Especializações (EI, psicopedagogia, ed.

<i>prática docente, com foco especial no desenvolvimento infantil e nas dificuldades de aprendizagem. [...] ao longo dessa jornada, descobri que minha maior afinidade está com os anos iniciais, especialmente na alfabetização. (Lúcia)</i>		<i>especial); Docência na educação básica; Experiência em múltiplas etapas; Afinidade com alfabetização.</i>
---	--	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A trajetória de Lúcia revela um percurso marcado pela ascensão profissional no interior da escola, sustentado pelo investimento contínuo na escolarização tardia e na formação docente. O relato evidencia a passagem de funções de apoio para o exercício da docência, articulando formação acadêmica, especializações e prática pedagógica, com destaque para a alfabetização como campo de afinidade profissional.

Neste sentido, no quadro 9, assim como ocorre na trajetória de Denis e Evaristo, a trajetória de Maria também apresenta a forte relação afetiva com a leitura, marcada por infância rural e acesso limitado a livros, seu esforço e criatividade sustentaram seu hábito leitor, e a conduziram à profissão de educadora.

Quadro 3: Formação acadêmica - Narrativa 5 Maria

4.1 Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas municipais de Juara-MT?		
4.1 Trajetória Formativa		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Sou professora, formada em Pedagogia e especialista em Informática na Educação. Minha relação com a leitura e minha prática pedagógica sempre estiveram muito ligadas à minha própria trajetória. Desde os quatro anos, comecei a descobrir o prazer de ler. Cresci na zona rural, onde o acesso aos livros não era fácil, minha escola não tinha biblioteca e eu precisava ir até a biblioteca pública da cidade ou pegar livros emprestados com colegas para continuar minha leitura. Mesmo assim, eu lia quatro a cinco livros por semana e os livros sempre foram meus companheiros fiéis. Além dessa relação próxima com a leitura, passei esse hábito também para meus filhos, incentivando-os desde muito pequenos. (Maria)</i>	<i>Relação afetiva com a leitura, marcada por infância rural e acesso limitado a livros; esforço e criatividade sustentam hábito leitor, essencial à formação docente e prática pedagógica.</i>	<i>Infância leitora; Zona rural; Escola sem biblioteca; Estratégias de acesso (biblioteca pública/empréstimos); Hábito leitor intenso; Livro e afeto; Pedagogia; Especialização em informática na educação; Trajetória pessoal como base da prática.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A interpretação das narrativas de Maria nos possibilita considerar que sua trajetória está entrelaçada a sua paixão pela leitura. Maria evidencia a leitura como eixo estruturante de sua formação docente, articulando experiências pessoais da infância à prática pedagógica desenvolvida ao longo da carreira. Revela uma permanência na docência sustentada pelo vínculo afetivo com o ato de ler e pelo compromisso com a formação de leitores.

A seguir, o quadro 10, apresenta a trajetória formativa de Mellina, marcada por um ingresso informal no campo educacional, anterior à formação docente inicial. O percurso evidencia a construção progressiva da docência a partir da experiência em serviço, mediada por oportunidades institucionais de formação, como o magistério (Logos II), cursos e programas ofertados pelo Estado.

Quadro 4: Formação acadêmica - Narrativa 6 Mellina

4.1 Como se constituem as trajetórias formativas dos professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas municipais de Juara-MT?		
4.1 Trajetória Formativa		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Eu cheguei em Juara no ano de 1980, com 15 anos de idade. Ainda adolescente passei a trabalhar em uma loja de roupas, pela qual tive muito orgulho pelos 10 anos de trabalho, durante este tempo me casei e tive um filho. Neste local de trabalho tive a oportunidade de conhecer várias pessoas. Pessoas estas que me ofereceram a oportunidade de trabalho mesmo sem experiência nenhuma, sem formação e somente com o ensino fundamental, para trabalhar em uma creche como coordenadora [...] Neste novo trabalho passei a cursar o Logos II, o magistério, que me proporcionou uma formação com um novo olhar, como a criança aprende, não tendo uma forma mágica, mas sim várias maneiras [...] Em 1993 passei em um concurso do Estado, assumi uma sala de aula na zona rural, onde aprendi muito mais [...] Com o passar do tempo foram aparecendo mais informações, em que todos os professores teriam que fazer faculdade. O Estado ofereceu (NEAD) e passei a fazer Pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso. Nessas oportunidades, através do Logos II, seminários e vários cursinhos, despertaram em nós professores o desejo de mudança na escola, sobre a leitura e a escrita. Dou muita importância a valorização de tudo o que o aluno produz, com elogios nas pequenas coisas, porque quando somos elogiados e valorizados naquilo que conseguimos realizar, demonstramos mais interesse em fazer as atividades propostas. Sigo valorizando cada acerto, e orientando para fazerem melhor aquilo que não conseguiram. (Mellina)</i>	<i>Atuação docente iniciada informalmente, consolidada com magistério e Pedagogia pela UFMT; docência urbana e rural, marcada por virada formativa e valorização da prática reflexiva e continuada. Valoriza cada produção dos alunos, incentiva com elogios e orientações para promover engajamento e melhoria.</i>	<i>Migração; Trabalho precoce; Redes sociais; Ingresso na educação sem formação; Coordenação em creche; Logos II/magistério; Concurso público; Docência na zona rural; Exigência de graduação; NEAD; Pedagogia UFMT; Formação continuada; Leitura e escrita como mudança; Valorização do aluno; Elogio/motivação; Avaliação formativa.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A trajetória de Mellina revela um processo formativo fortemente ancorado na formação em serviço, no qual a prática cotidiana antecede e dialoga com a escolarização formal. O relato destaca a valorização do aluno, do incentivo e do reconhecimento como princípios orientadores da prática pedagógica, indicando deslocamentos conceituais sobre ensino, leitura e escrita ao longo do percurso profissional. Esses aspectos contribuem para compreender a docência como construção contínua, atravessada por aprendizagens situadas e por compromissos ético-pedagógicos, retomados nos eixos analíticos desta seção.

4.1.1 Ingresso na Docência

O primeiro eixo analítico, Ingresso na Docência, dentro da categoria Trajetória Docente reúne excertos que evidenciam os diferentes modos pelos quais os participantes iniciaram suas trajetórias profissionais. As narrativas revelam entradas marcadas tanto por escolhas intencionais quanto por circunstâncias sociais, familiares e institucionais, apontando para percursos não lineares e, em muitos casos, atravessados por tensões e deslocamentos.

Em algumas narrativas, à docência surge inicialmente como possibilidade distante ou não planejada. Cristal, por exemplo, afirma: “Eu comecei minha jornada na educação de um jeito meio sem querer”, contextualizando que atuava anteriormente na área da saúde e não projetava a docência como horizonte profissional. A decisão de prestar vestibular aparece vinculada ao incentivo familiar, com especial incentivo da mãe, e a um contexto institucional específico, a implantação e expansão do campus da UNEMAT em Juara, além de tensões pessoais relacionadas ao retorno aos estudos após afastamento e as demandas da maternidade. Nesse caso, o ingresso é narrado como deslocamento (de área profissional e de projeto de vida), evidenciando que a constituição docente se produz em movimento, entre condições objetivas e a construção gradual de pertencimento à profissão.

Outros participantes relatam ingresso precoce e fortemente condicionado por necessidades locais. Denis descreve, “Minha trajetória como educador começou cedo”, “como professor substituto” ainda “cursando o ensino médio”, em escola de assentamento rural, em um contexto de “recursos escassos”. A docência, aqui, se apresenta como prática antecipada, construída na experiência cotidiana e posteriormente, aprofundada por formação superior. Essa entrada evidencia uma lógica recorrente em contextos do campo: o início do trabalho docente pode ocorrer antes da formalização acadêmica, sustentado por vínculos comunitários e por convites institucionais, em que segundo Freitas (2007), os saberes da experiência nascem do cotidiano profissional e da mediação entre teoria, currículo e contexto para posteriormente se fortalecer com a graduação.

Há também narrativas em que o ingresso na docência se inicia por funções não docentes dentro do espaço escolar. Lúcia relata que ingressou na escola por “concurso como merendeira”, permanecendo por mais de uma década nessa função, até realizar o deslocamento para a docência, “movida pelo desejo de crescer profissionalmente e atuar diretamente com o processo de ensino-aprendizagem, concluí o ensino médio, realizei duas graduações e me especializei em áreas fundamentais para a prática docente”. Esse percurso mostra a escola como lugar de trabalho, convivência e observação, no qual projetos formativos e profissionais podem ser

gestados ao longo do tempo, articulando desejo de ascensão, investimento em escolarização e transformação da posição ocupada dentro da instituição.

No caso de Mellina, o ingresso ocorre de forma ainda mais informal, por convite e reconhecimento no contexto de trabalho. Ela assume coordenação em creche “mesmo sem experiência nenhuma, sem formação e somente com o ensino fundamental”, evidenciando um início profissional atravessado pela aprendizagem em serviço e pela confiança institucional. A esse aspecto, Fávero (1981), argumenta que o professor se constrói em etapas, historicamente em movimento, e nesses casos a experiência antecedeu a oportunidade de formação. Mas para que haja progressos educativos os profissionais precisam se reconhecer como protagonistas de seus processos formativos, Brito, Carvalhêdo e Lima (2022).

Esse dado é relevante porque indica que, em determinadas condições históricas e regionais, a docência (ou funções pedagógicas próximas dela) foi acessada mais pela disponibilidade e pelo vínculo social do que pela certificação prévia, o que tensiona leituras idealizadas de “entrada” na profissão, e reforça que a constituição docente é socialmente situada. As narrativas também evidenciam o papel de políticas de acesso e inclusão no ingresso ao ensino, especialmente quando a formação superior se torna via estruturante de inserção e legitimação profissional, como defendem Soares (2023, p. 10) e Freire (1996, p. 14).

Evaristo destaca a entrada no curso de Pedagogia mediada por ações afirmativas (cotas/PIIER) e pelo incentivo materno, articulando esse percurso a processos mais amplos de afirmação identitária, ascensão sociocultural e (re)existência em espaços historicamente pouco acessíveis. Logo, o eixo “ingresso na docência” mostra que o início da carreira não se apresenta como ponto fixo e homogêneo, mas como processo em construção, marcado por deslocamentos, tensões e ressignificações, atravessado por mediações familiares, institucionais e políticas. Esses percursos iniciais lançam as bases para compreender os desdobramentos formativos posteriores, especialmente escolarização tardia e formação em serviço, discutidos a seguir.

4.1.2 Escolarização tardia e formação em serviço

As narrativas evidenciam que a constituição da docência, no contexto investigado, não se dá apenas pela formação inicial “regular”, mas por trajetórias marcadas por interrupções, retomadas e percursos de escolarização tardia, muitas vezes vividos paralelamente ao trabalho. Esse dado não é periférico: ele ajuda a compreender como os alfabetizadores se formam “em etapas”, no qual os saberes profissionais vão sendo continuamente reconfigurados diante das condições sociais, culturais e escolares, Fávero (1981).

Em termos de política educacional, esse movimento de continuidade formativa não aparece como um “favor” ou uma escolha individual isolada, mas como um direito e uma exigência do próprio campo profissional. A LDB (Lei nº 9.394/1996) reconhece a formação continuada como dimensão constitutiva da carreira docente, indicando que o desenvolvimento profissional deve ser permanente, como defende Fávaro (1981) e Osti (2015), a formação não se finda em um diploma. No entanto, quando olhamos para os relatos, percebemos que esse direito se concretiza de forma desigual e, frequentemente, como luta cotidiana, a formação acontece “no intervalo possível”, em contextos de acúmulo de funções, deslocamentos e sobrecarga.

Um exemplo expressivo é o percurso de Lúcia, que ingressa na escola por concurso em função não docente e permanece por quatorze anos como merendeira ingressando “ainda sem concluir o ensino médio”, até transformar sua vida em “uma verdadeira maratona de estudos”, conclui a escolarização básica, realiza duas graduações e investe em especializações que dialogam com demandas concretas do trabalho alfabetizador (Educação Infantil, Psicopedagogia, Educação Especial).

Nesse caso, a escolarização tardia não aparece como “atraso individual”, mas como efeito de condições sociais e de acesso e, ao mesmo tempo, como estratégia de permanência e ascensão profissional dentro do espaço escolar, um modo de “apropriar-se” do próprio campo e reposicionar-se nele. A narrativa também mostra que a formação não se limita ao acúmulo de títulos: ela se articula a um compromisso pedagógico assumido na prática, “realizei duas graduações e me especializei em áreas fundamentais para a prática docente, com foco especial no desenvolvimento infantil e nas dificuldades de aprendizagem”, reforçando a ideia de Freitas (2007) em que currículo, didática e experiência se entrelaçam em prol do ato de ensinar.

Mellina, por sua vez, apresenta um percurso típico de formação em serviço, fortemente atravessado por políticas e formatos historicamente associados à profissionalização docente em regiões distantes dos grandes centros. Ela inicia a atuação em creche “mesmo sem experiência nenhuma, sem formação e somente com o ensino fundamental”, e, já inserida no trabalho, passa a cursar o Logos II (magistério), além de “seminários e vários cursinhos”, até chegar ao curso de Pedagogia via oferta institucional (NEAD/UFMT).

A própria participante nomeia o efeito formativo dessa trajetória, essas oportunidades “despertaram em nós professores o desejo de mudança na escola, sobre a leitura e a escrita”. Esse trecho de Mellina, é importante porque conecta diretamente a formação em serviço, a deslocamentos de concepção e prática: a formação não é só certificação; ela opera como reorientação de olhar sobre alfabetização e linguagem. Diante disso Freitas (2007), considera a

formação reflexiva como um ato de construir um novo discurso sobre essa prática e confrontar limites explicativos diante da realidade e buscar transformá-la.

Também na narrativa de Denis, a formação aparece vinculada a deslocamento e compromisso comunitário. Ao ingressar no PARFOR (Pedagogia para Educadores do Campo), a dinâmica do curso, “Durante as férias, viajávamos para Sinop para estudar, e retornávamos às nossas comunidades...”, evidencia que estudar é parte de uma prática social coletiva, com expectativa explícita de retorno pedagógico ao território. Essa dimensão dialoga com Mizukami (2004), pela compreensão de que a base do conhecimento para o ensino envolve compreensões e disposições mobilizadas em diferentes modalidades e contextos.

Ao reunir essas trajetórias, a análise categorial permite observar um padrão: a escolarização tardia e a formação em serviço não são exceções, mas caminhos estruturantes de constituição docente no recorte local e temporal, pesquisado. Isso traz duas implicações analíticas relevantes para o capítulo: (a) a docência alfabetizadora é construída em tensão entre condições objetivas (tempo, deslocamento, exigências burocráticas, precariedades) e projetos subjetivos de ascensão e compromisso; (b) a formação continuada, quando reduzida a repasses, metas e produtividade, tende a se afastar do que os próprios alfabetizadores narram como necessário, uma formação que considera a realidade do trabalho, fortalece autonomia e articula teoria-prática de modo significativo.

Se a formação docente precisa desviar de uma lógica técnico-contínuista e fortalecer uma perspectiva crítica, ela não pode ser capturada pela cultura dos “resultados”, Street (2014), nem se reduzir a treinamentos descolados da prática. Do mesmo modo, pensar a formação como politização e ampliação de conhecimentos para que o professor assuma compromissos sociais e educacionais com maior consciência, ajuda a interpretar por que, nas narrativas, a formação aparece como luta, resistência e reposicionamento profissional, Costa-Hübes (2013).

Em síntese, o eixo “Escolarização tardia e formação em serviço” mostra que as trajetórias formativas dos alfabetizadores são atravessadas por descontinuidades e retomadas, mas também por agência e investimento persistente. Essas marcas descrevem “como estudaram”, ajudam a explicar como esses sujeitos se constituem alfabetizadores, quais saberes valorizam e quais tensões carregam para os eixos seguintes.

4.1.3 Mobilidade social e permanência

A leitura das narrativas evidencia que a docência, para os alfabetizadores participantes, não se restringe a uma escolha ocupacional. Ela se articula a processos de mobilidade social

(ascensão, reconhecimento, ampliação de repertórios culturais e acadêmicos) e a um esforço contínuo de permanência em uma profissão marcada por exigências afetivas, políticas e institucionais. Desse modo, a trajetória formativa se mostra como “concretização de sentidos” atribuídos à própria formação, e as narrativas autobiográficas permitem compreender como o vivido se transforma em aprendizagem profissional, em diálogo com a pesquisa narrativa Passeggi *et al.* (2011) e com a perspectiva crítico-emancipatória que atravessa sua discussão sobre alfabetização como prática social de Freire (1990 e 1996) e Soares (2003).

Do ponto de vista da mobilidade, as histórias revelam percursos de ascensão que se constroem “por dentro” da escola e, muitas vezes, a partir de posições inicialmente subalternizadas. Lúcia, por exemplo, situa seu ingresso na educação como merendeira concursada e descreve a própria trajetória como uma “maratona de estudos”, culminando na consolidação da docência e no reconhecimento da afinidade com a alfabetização.

Mellina também narra uma passagem significativa: do trabalho no comércio ao convite para atuar em creche, chegando ao magistério (Logos II), ao concurso e à Pedagogia via NEAD/UFMT, explicitando como as oportunidades, as redes e a formação em serviço reconfiguram destinos sociais e profissionais. Em ambos os casos, a mobilidade não aparece como “salto” individual isolado, mas como resultado de mediações institucionais (concurso, programas de formação, exigência de graduação), de apoios sociais e do investimento pessoal que sustenta a continuidade dos estudos.

A mobilidade também se expressa quando a formação superior é atravessada por políticas de acesso e por projetos de (re)existência. Evaristo explicita o ingresso por ação afirmativa (PIIER/cotas) e associa sua caminhada à inspiração materna e a “saberes outros”, conectando escolarização, identidade e dignidade. Essa dimensão dialoga com a perspectiva de que a alfabetização/letramento, ao reivindicar cidadania, longe de ser neutra, participa de disputas de reconhecimento, pertencimento e poder, Freire (1990), Soares (2003) e Valle (2013).

Contudo, a permanência na docência se revela como eixo de tensões. Em Cristal, a docência é ressignificada como pertencimento “a pedagogia não foi escolha minha, ela me escolheu”, mas a permanência é marcada pela ambivalência: amor e dureza coexistem “tornou-se o grande amor da minha vida, por mais difícil que seja...”. Denis, por sua vez, associa permanência a compromisso comunitário e a leitura como mediação cultural, ao se descrever “alguém que acredita na potência das palavras, no exemplo que inspira e na escola como espaço de sonho, construção e liberdade” e produz, na própria narrativa, uma síntese que explica a continuidade como projeto ético “cada página lida foi um passo...”.

Maria ancora a permanência na relação afetiva com a leitura desde a infância rural e na criatividade para acessar livros; essa história se prolonga na prática pedagógica, ao conectar leitura aos filhos e alunos. Aqui, a permanência aparece como fidelidade a um sentido (ler, formar leitores, criar ambientes vivos de leitura), aproximando-se da concepção freiriana de leitura como ato implicado com o mundo e com a transformação. Ao mesmo tempo, Evaristo traz com força a tensão contemporânea da permanência: a responsabilização excessiva atribuída ao alfabetizador “papel de salvadores” e o limite humano diante da sobrecarga “Eu não sou salvadora... a gente não aguenta por muito tempo isso.”

O enunciado de Evaristo funciona, como marcador de uma contradição estrutural: espera-se que o professor responda sozinho as desigualdades sociais e educacionais, o que produz desgaste e ameaça a permanência. Isso mostra que a alfabetização como ato político e social, conforme Silva Junior e Siquera (2021) é atravessada por condições materiais e simbólicas que ultrapassam o esforço individual.

Com o intuito de sintetizar os principais sentidos produzidos nas narrativas e evidenciar os atravessamentos entre os três eixos analíticos, apresenta-se, a seguir, o quadro 11, a leitura transversal da trajetória formativa dos participantes. Esse quadro permite visualizar convergências, diferenças e tensões recorrentes, contribuindo para uma compreensão integrada dos percursos formativos analisados.

Quadro 11: Síntese transversal da Trajetória Formativa dos alfabetizadores

Eixos temáticos	Evidências nas narrativas	Tensões evidenciada
4.1.1 Ingresso na docência	Entrada não linear na profissão; Mediação familiar, comunitária ou institucional; Início precoce ou circunstancial da atuação docente; Convites informais e concursos como portas de entrada.	Ingresso não linear × Ausência de planejamento inicial Ausência de planejamento inicial para a docência; Ingresso antes da formação formal; Insegurança inicial e deslocamentos identitários.
4.1.2 Escolarização tardia e formação em serviço	Retomada dos estudos após interrupções; Formação concomitante ao trabalho; participação em programas públicos (Logos II, PARFOR, NEAD, cotas); Valorização da formação como mudança de olhar.	Mobilidade social × Responsabilização excessiva Sobrecarga de trabalho e estudo; Desigualdade de acesso à formação; Formação vivida como luta individual mais do que como política estruturada.
4.1.3 Mobilidade social e permanência	Ascensão sociocultural via educação; Reconhecimento profissional; Fortalecimento do vínculo com a alfabetização; Permanência sustentada por sentido ético e compromisso social.	Responsabilização excessiva do alfabetizador; Desgaste emocional; Tensão entre ideal transformador e condições reais de trabalho.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Em termos analíticos, o Quadro 11, permite sintetizar os principais sentidos produzidos pelas narrativas, evidenciando que a trajetória formativa dos alfabetizadores se constitui em percursos não lineares, marcados por contingências sociais, mediações institucionais e investimentos persistentes na formação. Observa-se, simultaneamente, (a) o ingresso na docência como processo situado e, por vezes, não planejado; (b) a escolarização tardia e a formação em serviço como elementos estruturantes da profissionalização docente no recorte investigado; e (c) a permanência na profissão como construção sustentada por compromisso ético com a alfabetização, mas tensionada pela intensificação do trabalho e pela responsabilização individual atribuída ao alfabetizador. Dessa forma, mobilidade social e permanência não se apresentam como resultados finais, mas como processos em curso. A docência pode ampliar repertórios e reconhecimento socioprofissional, ao mesmo tempo em que exige resistências cotidianas para continuar.

A compreensão das trajetórias formativas dos alfabetizadores, permite entender que os percursos de ingresso, escolarização e permanência na docência são construídas a partir de experiências pessoais, formativas e profissionais atravessadas por contextos sociais, institucionais e históricos. Esses elementos constituem a base a partir da qual se configuram concepções sobre alfabetização e leitura.

Sem negligenciar as implicações de processos formativos marcados por limitações e dificuldades, cabe salientar que, embora essas trajetórias revelem forte compromisso com a docência, elas também evidenciam percursos atravessados por descontinuidades, lacunas institucionais e aprendizagens construídas, em grande medida, no exercício da prática. Esse cenário sugere um processo formativo frequentemente orientado pela necessidade de responder às demandas cotidianas da sala de aula, o que reforça a centralidade de políticas de formação continuada que dialoguem com as reais necessidades da escola, questão que será retomada ao longo das análises subsequentes.

As vivências acumuladas ao longo da formação inicial e da experiência docente, descritas nas trajetórias formativas narradas pelos participantes, constituem um repertório que contribui para moldar suas concepções pedagógicas. Essas concepções orientam a forma como os professores interpretam o processo de alfabetização, selecionam estratégias de ensino e atribuem sentidos às práticas de leitura em sala de aula. Nesse sentido, as concepções de alfabetização e leitura não são abstratas, mas se manifestam na prática, articulando às experiências formativas e profissionais dos docentes.

Os aspectos mais amplos dessas interpretações serão aprofundados na análise das concepções teórico-pedagógicas da alfabetização e da percepção da dinamicidade da linguagem contemporânea, apresentada na seção seguinte.

4.2 Conhecendo as concepções teórico-pedagógicas da alfabetização e a percepção da dinamicidade da linguagem contemporânea.

As trajetórias formativas analisadas na seção anterior evidenciam que as experiências de escolarização, formação inicial e prática docente constituem referências importantes na construção dos modos como os professores compreendem o processo de alfabetização e o ensino da leitura. Nesse sentido, as narrativas revelam as concepções teórico-pedagógicas de alfabetização apontando uma compreensão ampliada da leitura, que ultrapassa a decodificação e se aproxima da perspectiva dos multiletramentos ao reconhecer a dinamicidade da linguagem contemporânea, diversidade de linguagens, suportes e práticas sociais que atravessam o processo de alfabetização.

A crescente inserção das culturas digitais na sociedade contemporânea tem provocado mudanças significativas nos modos de ensinar, aprender e comunicar, exigindo da escola uma reconfiguração de seus conceitos e de suas práticas pedagógicas. Os reflexos da dinamicidade da linguagem contemporânea, que se refere à constante transformação dos modos de significação, marcada pela multimodalidade, pela circulação digital de textos e pela crescente diversidade cultural e discursiva que caracteriza as práticas sociais, evidenciam novas demandas comunicativas e ampliam as possibilidades de construção de sentido no ambiente escolar.

4.2.1 Concepções Teórico-pedagógicas da Alfabetização

Esta subseção analisa as concepções teórico-pedagógicas de alfabetização que emergem das narrativas dos professores, contribui para responder à questão que orienta o eixo 4.2. Em busca de obter uma interpretação contextual e subjetiva dos sentidos atribuídos pelos participantes ao conceito de alfabetização, a análise se amparou nos preceitos de análise qualitativa interpretativista segundo Bortoni-Ricardo (2008), Barcelos (2020) entre outros. Será aplicada a análise de conteúdo categorial, conforme os referenciais de Lieblich *et al.* (1998).

Os dados evidenciam concepções construídas ao longo da trajetória formativa e profissional dos docentes, revelam aproximações, tensões e deslocamentos entre práticas tradicionalmente escolarizadas e perspectivas que compreendem a alfabetização como prática

social. O foco recai sobre quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores. Essas concepções não se apresentam de forma homogênea ou sistematizada, mas articulam elementos do discurso pedagógico institucional, da formação acadêmica e da experiência cotidiana em sala de aula.

A leitura comparada dos excertos evidenciou recorrências lexicais e semânticas que orientaram a organização dos quadros individuais. Alguns sentidos aparecem de forma reiterada nas narrativas, sinalizando concepções de alfabetização que articulam dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais. Esses marcadores não configuram categorias fechadas, mas funcionam como rastros metodológicos que orientam a leitura dos quadros e fundamentam ao final da subseção, a apresentação da análise transversal.

Cristal reconhece que o processo de alfabetização não parte do zero, mas se constrói sobre os saberes que a criança já possui, sejam eles pessoais, sociais ou digitais, conforme podemos constatar no excerto apresentado no quadro 12, a seguir.

Quadro 12: Concepções de alfabetização - Narrativa 1 Cristal

4.2 Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores?		
4.2.1 Concepções de alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>A alfabetização, sempre digo que é um processo longo, árduo. Porque a criança chega aqui na escola com os conhecimentos prévios dela. Você tem que levar a sério, tem que levar em consideração [...] elas têm que se apaixonar pela leitura primeiro, para depois aprender a ler [...] e cada criança, ela aprende de um jeito [...] eu sempre procuro cativar a criança primeiro, para depois ensinar [...] então, o professor tem que ter essa sensibilidade [...] então eu tive que voltar um pouquinho [...] voltei para o silabário. Preenchi silabário, fiz apostila de leitura [...] não adianta você querer colocar tudo num balaio só, que não vai funcionar. [...] Elas já têm um letramento familiar que ela traz para a escola. Aí você tem um letramento digital [...] eu foco muito no uso social da escrita. (Cristal)</i>	<i>A alfabetização exige sensibilidade do professor para considerar os saberes prévios, respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e cativar a criança por meio da leitura, valorizando o letramento familiar, digital e o uso social da escrita.</i>	<i>Alfabetização é processo; Conhecimentos prévios; Singularidade no aprender; Afetividade; Sensibilidade docente; Encantamento pela leitura; Flexibilidade metodológica; Retorno ao silabário; Letramentos; Uso social da escrita.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O excerto de Cristal revela uma concepção de alfabetização que articula dimensões afetivas, socioculturais e metodológicas que valoriza os letramentos. Ao considerar os múltiplos eventos de letramentos que atravessam o cotidiano dos alunos, sejam familiares, digitais ou sociais, o ensino se torna mais plural e aproximado da realidade de cada criança, como propõe Soares (2003). Nesse percurso, o ato de cativar ganha centralidade, em despertar o interesse, criar vínculos afetivos e promover o encantamento pela linguagem. São esses gestos de sensibilidade que transformam a sala de aula de Cristal em um espaço de escuta, construção e inclusão.

Na sequência encontramos os excertos de Denis, no quadro 13, marcados por uma experiência pessoal e afetiva, em que a mudança de concepção não é apenas teórica, mas vivida e revelada na singularidade de seu percurso formativo.

Quadro 13: Concepções de alfabetização - Narrativa 2 Denis

4.2 Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores?		
4.2.1 Concepções de alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Mudou muito a compreensão de como alfabetizar. Porque quando eu entrei lá, era ensinar o ABCD, ensinar o “ba-bê-bi-bô-bu”, e era assim que tinha que alfabetizar [...] “alfabetizar”, na concepção que eu acabei desenvolvendo, seria isso: ela reconhece, decodifica a escrita, mas muitas vezes acaba não compreendendo mesmo, porque há um texto por trás daquilo. (Denis)</i>	<i>A alfabetização passou de uma abordagem mecânica para uma compreensão crítica da linguagem escrita.</i>	<i>Mudança de concepção; Tradicional/mecanicista; Método silábico; Decodificação; Texto/sentido; Compreensão leitora; Distinção decodificar/compreender.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O excerto do Denis aponta para a necessidade de deslocar a alfabetização de um treino de códigos (memorização de letras e sílabas) para uma formação do sujeito leitor, em que decodificar é apenas um ponto de partida, Soares (2003). Nessa perspectiva, a proposta pedagógica deve organizar situações em que a criança leia e escreva com finalidade real, circule por diferentes gêneros textuais e seja incentivada a atribuir sentidos ao que está escrito, articulando linguagem, contexto e intenção comunicativa. Com base nisso, alfabetizar passa a significar ensinar a participar de práticas de leitura e escrita que mobilizam compreensão, interpretação e posicionamento diante do texto, evitando que o domínio do sistema alfabético aconteça de forma dissociada da construção de significado.

Na sequência vamos acompanhar as concepções de alfabetização denotados nos excertos de Evaristo, ao afirmar corroborando ao pensamento de Paulo Freire que aprender a ler significa compreender o próprio mundo para conduzir suas ações perante ele. Alinhada a esse pensamento, Rojo (2009), explica, os textos não possuem um fim em si, é imprescindível relacionar o texto com o contexto, ou seja, com sua própria vivência e com os desafios sociais que enfrentam.

Quadro 14: Concepções de alfabetização - Narrativa 3 Evaristo

4.2 Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores?		
4.2.1 Concepções de alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Alfabetizar é quando uma pessoa que consegue desenvolver habilidades essenciais, não só para a comunicação, não só para decodificar palavras e textos, mas também... também para ela entender o mundo em que ela está [...] essa alfabetização só faz sentido se eu posso usar ela para as outras relações fora da escola. Então, a alfabetização é todo esse conjunto social, cultural e</i>	<i>Alfabetizar é promover habilidades que permitem à criança compreender o mundo, superar inseguranças e aprender de forma significativa,</i>	<i>Habilidades essenciais; Decodificar não basta; Compreensão do mundo; Sentido/social; Maturidade; Sensibilidade;</i>

<i>econômico também. Então, precisa fazer mais sentido para ela não é só mediar conhecimento, é entender como a criança aprende, em que momento o cérebro da criança está. [...] Primeira coisa que eu tenho que trabalhar com elas, que eu percebo, é a insegurança. E aí ela consegue sair daquele lugar e começar a caminhar devagar para o caminho da alfabetização. (Evaristo)</i>	<i>conectando escola e vida.</i>	<i>Insegurança; Mediação pedagógica.</i>
---	----------------------------------	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A narrativa de Evaristo revela sua ampla concepção teórica de alfabetização, com valores técnicos, críticos e sociais. Esses saberes foram construídos na prática e dialogando com teorias educacionais, a posicionando como uma educadora criticamente contemporânea. Em conformidade a Freire (1996), acredita que não haja aprendizagem sem envolvimento afetivo. A alfabetização transformadora, deve acolher e trabalhar pedagogicamente a insegurança inicial do aprendiz, transformando-a em alicerce para a autonomia e a leitura crítica.

Lúcia traz a seguir, no quadro 15, uma descrição de sua metodologia de alfabetização em uma organização lógica do conteúdo em que nos expõe um traço de sua concepção pedagógica. Revela na sequência alguns pontos conflitantes que nos exigem um maior aprofundamento interpretativo.

Quadro 15: Concepções de alfabetização - Narrativa 4 Lúcia

4.2 Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores?		
4.2.1 Concepções de alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Para nós alfabetizarmos, nós apresentamos as vogais, depois nós vamos apresentar o alfabeto, juntamente com o nome da letra, o som da letra. E daí nós começamos a trabalhar com poemas de vários gêneros textuais. Por que o poema? Por ter rima, torna-se mais fácil: a cantiga, trava língua [...] hoje o material [Alfabetiza] mesmo já traz bastante para a gente trabalhar. Assim, trabalhar dentro de gêneros textuais, né? Contextualizando com gêneros textuais. (Lúcia)</i>	<i>A alfabetização inicia com vogais e letras, evolui com poemas e gêneros textuais para facilitar e contextualizar o aprendizado.</i>	<i>Sequenciação didática; Nome da letra e som; Poemas; Rima; Cantiga/trava-línguas; Gêneros textuais; Contextualização; Material didático “Alfabetiza”.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

No excerto de Lúcia, emergem a valorização da sequência didática aliada à sonoridade das letras representando a importância da consciência fonológica e a exploração dos gêneros textuais, como poemas e cantigas. Ela potencializa o processo de alfabetização ao tornar a aprendizagem mais significativa, lúdica e contextualizada, deslocando a alfabetização da ação meramente mecânica, Soares (2003).

Para representar a concepção que carrega sobre a alfabetização, Maria simplifica sua fala de um modo muito prático e compreensível, como podemos acompanhar no quadro 16. Para ela, trata-se de uma aquisição básica para utilização no cotidiano.

Quadro 16: Concepções de alfabetização - Narrativa 5 Maria

4.2 Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores?		
4.2.1 Concepções de alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>É aproximar as crianças mais do mundo das letras, das palavras, do livro. É eles entenderem, éh, que aquilo ali, eles vão precisar, éh, que faz parte do dia a dia deles. É uma coisa que vocês precisam para o dia a dia. É o básico, a leitura é o básico. Não é porque eu tenho que aprender a ler e escrever porque é para ser isso, ou ser aquilo. (Maria)</i>	<i>Alfabetizar é integrar a leitura ao cotidiano como necessidade básica e significativa.</i>	<i>Aproximação ao mundo das letras; Contato com livros; Leitura como base; Superação/obrigação; Uso social da leitura/escrita.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A narrativa da professora Maria revela uma concepção de alfabetização centrada na significação e na função social da leitura e escrita. Semelhante a professora Evaristo (do quadro 15) demonstra uma prática explicitamente sociointeracionista, com o processo contínuo de construção e reconstrução conceitual, Lemos (1998). A fala de Maria apresenta uma concepção consolidada de letramento como prática social. Sua visão expressa no trecho, sugere a alfabetização unida aos conceitos dos Letramentos, que compreendem a leitura e a escrita como atividades que façam sentido em contextos sociais específicos, Soares (2003) e Rojo (2009).

A fala de Mellina que se apresenta a seguir, no quadro 17, revela uma concepção de alfabetização profundamente marcada pelo acolhimento e pela afetividade, evidenciando que o processo de alfabetizar vai além da decodificação de símbolos. Esse acolhimento, se associa ao entendimento também de Cristal e de Evaristo.

Quadro 17: Concepções de alfabetização - Narrativa 6 Mellina

4.2 Quais concepções de alfabetização e leitura emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores?		
4.2.1 Concepções de alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>O processo de alfabetizar é a criança entender, é acolher a criança, procurar saber o que ela sabe, [...] por exemplo, a criança traz da sua cultura, várias experiências e nós aproveitamos aquilo ali para poder ajudar a criança a se alfabetizar. Entender aquilo ali, para ela brincar no mundo real. [...] A criança dizer olha eu aprendi isso." Então ela já está levando aquele conhecimento da escola pra fora da escola. (Mellina)</i>	<i>Alfabetizar é acolher a criança, valorizando sua cultura para que leve o aprendizado além da escola.</i>	<i>Compreensão; Acolhimento; Anamnese; Cultura; Aplicação social; Protagonismo infantil.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A narrativa da professora revela uma concepção centrada no aluno e em seus saberes. Mellina apresenta uma prática pedagógica coerente e reflexiva, radicalmente oposta a métodos tradicionais e sintéticos. Sua narrativa constrói a imagem de uma professora-mediadora que acolhe, investiga, contextualiza e empodera o educando, visando sua agência e autonomia. Ela demonstra, uma assimilação profunda dos princípios sociointeracionistas e uma visão de

alfabetização como um ato de libertação e inserção crítica no mundo, ao propor acolhimento, valoriza a cultura para a efetivação de novos aprendizados, conforme Freire (1996).

4.2.1.1 Etapa de alfabetização para além de decodificação

As narrativas dos participantes evidenciam uma concepção de alfabetização que ultrapassa a aprendizagem mecânica do código escrito, deslocando o foco exclusivo da decodificação para a construção de sentido. Em diferentes falas, alfabetizar não se restringe a reconhecer letras, sílabas ou palavras, mas envolve compreender textos, interpretar significados e relacionar a leitura às experiências vividas pelas crianças.

Essa compreensão aparece de forma explícita na fala de Denis, ao afirmar que, em suas experiências iniciais, alfabetizar “era entendido como ensinar o ABCD e o ba-bê-bi-bó-bu”, mas que, ao longo de sua trajetória, passou a perceber que a criança pode até decodificar a escrita sem, necessariamente, compreender o texto. A distinção estabelecida entre decodificação e compreensão revela um deslocamento conceitual importante, no qual a leitura passa a ser entendida como um processo interpretativo, e não apenas técnico, Soares (2003), Valle (2013).

De modo semelhante, Evaristo amplia a concepção de alfabetização ao relacioná-la à capacidade de “entender o mundo” em que se vive. Para a participante, alfabetizar só faz sentido quando o aprendizado pode ser utilizado nas relações sociais fora do espaço escolar, envolvendo dimensões sociais, culturais e econômicas. Essa perspectiva reforça a ideia de que a alfabetização não se esgota na escola, mas se concretiza nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Cristal também concebe a alfabetização como um “processo longo e complexo, que exige sensibilidade” por parte do professor e consideração pelos conhecimentos prévios das crianças. Em sua narrativa, destaca-se a necessidade das crianças de “se apaixonar pela leitura primeiro, para depois aprender a ler”, despertar o interesse e o encantamento pela leitura antes mesmo da aprendizagem formal do sistema de escrita, indicando que o envolvimento afetivo e o sentido atribuído à leitura são elementos centrais para o avanço no processo alfabetizador, Freire (1996).

A explanação de Maria vai muito além de uma justificativa técnica. Ela defende a leitura como um elemento inegociável de inserção social e um meio de agir no mundo. Seu foco é os alunos “entenderem” a importância da leitura, “a leitura é o básico”, o que aponta para uma prática que busca a compreensão ultrapassando a mera decodificação.

Essas concepções dialogam com a compreensão de Soares (2003), Rojo (2009), para quem a alfabetização não pode ser dissociada das práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que seus atributos e resultados dependem do contexto histórico, social e cultural em que ocorre. Do mesmo modo, aproximam-se da perspectiva freiriana ao reconhecer que a leitura da palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo, não sendo um ato neutro ou meramente técnico, Freire (1990).

Desse modo, a análise conjunta dos excertos permite afirmar que, para os participantes, alfabetizar vai além de ensinar a decodificar signos linguísticos, Soares (2003). Trata-se de um processo que envolve compreensão, sentido e inserção social, no qual a leitura assume papel central na formação de sujeitos capazes de interpretar e interagir criticamente com a realidade, Colello (2010). Essa compreensão amplia o olhar sobre a alfabetização, conforme Rojo (2009), evidenciando que aprender a ler e escrever envolve práticas sociais situadas, atravessadas por transformações culturais, tecnológicas e comunicativas, as quais acompanharemos a seguir.

4.2.1.2 Alfabetização situada

As narrativas dos alfabetizadores evidenciam uma compreensão de alfabetização profundamente vinculada aos contextos sociais e culturais das crianças, reconhecendo que o processo de aprender a ler e escrever não se inicia na escola, mas é atravessado por saberes construídos nas experiências familiares, comunitárias e cotidianas. Nessa perspectiva, conforme Soares (2003, 2023), alfabetizar implica considerar o que a criança já sabe, valorizar suas vivências e atribuir sentido às práticas de leitura e escrita a partir de usos sociais concretos. Essa perspectiva se alinha aos movimentos pedagógicos dos multiletramentos.

Cristal explicita essa compreensão ao afirmar que “a criança chega aqui na escola com os conhecimentos prévios dela. Você tem que levar a sério, tem que levar em consideração”. Essa perspectiva dialoga com Soares (2003), ao defender que “alfabetizar precisa ocorrer em contexto de letramento: participação em eventos reais de leitura e escrita”. Para a participante, a alfabetização só se efetiva quando dialoga com essas experiências prévias e com as diferentes formas de interação que as crianças já estabelecem com a linguagem, incluindo o letramento digital. Ao enfatizar o uso social da escrita, Cristal desloca a alfabetização de um espaço exclusivamente escolar para um campo mais amplo de práticas sociais, também em alinhamento aos movimentos pedagógicos dos multiletramentos.

Essa mesma concepção aparece na narrativa de Mellina, ao destacar que “a criança traz da sua cultura várias experiências e nós aproveitamos aquilo ali para poder ajudar a criança a

se alfabetizar”. Ao mobilizar esses saberes (prática situada) no processo de alfabetização, a professora atribui sentido à aprendizagem e possibilita que o conhecimento construído na escola ultrapasse seus limites, integrando-se à vida cotidiana da criança. Nesse caso, a concepção evidencia um foco na agência do aluno (*design*), reconhecendo que é ele quem formula e testa as hipóteses necessárias ao exercício da leitura, (*designing e redesigned*) enquanto o professor atua como mediador que “ajuda a criança a se alfabetizar”, em consonância com a perspectiva sociointeracionista e os conceitos de *designs* dos multiletramentos.

Maria também associa a alfabetização ao cotidiano, ao afirmar que alfabetização “é aproximar as crianças mais do mundo das letras, das palavras, do livro”. Isso só faz sentido quando elas compreendem a leitura como algo necessário para o dia a dia. Sua fala reforça a ideia de que a leitura não deve ser apresentada como uma obrigação escolar desvinculada da vida, mas como uma prática central que integra as experiências sociais dos sujeitos. Sua narrativa representa uma leitura crítica das mudanças sociais, econômicas e culturais e propõe os caminhos formativos “letras, palavras, livros” para que os sujeitos se insiram na sociedade de modo consciente, plural e transformador, tendo a leitura como base, “básica” em consonância aos multiletramentos.

Na narrativa de Evaristo, essa concepção se amplia ao compreender que “a alfabetização é todo esse conjunto social, cultural e econômico”. Para a participante, aprender a ler e escrever só faz sentido quando o conhecimento pode ser mobilizado nas relações fora da escola, contribuindo para a compreensão do mundo e para a participação social, considerando que construir sentidos é um processo ativo e contínuo. Essa visão reafirma a alfabetização como prática social situada, atravessada por condições concretas de vida e por relações de poder, como traz Freire (1990, 1996) e Street (2014). Logo, “para ela entender o mundo em que ela está”, implica articular as aprendizagens às vivências das crianças, direcionando a reflexão crítica sobre usos sociais da linguagem escrita.

As concepções de todos os participantes dialogam diretamente com os diversos estudos de Soares, que compreende o letramento como um fenômeno social, histórico e cultural, cujas práticas variam conforme os contextos em que ocorrem. Do mesmo modo, aproximam-se da perspectiva freiriana ao valorizar a leitura do mundo, e que a alfabetização só se torna significativa quando vinculada à realidade dos sujeitos.

A análise transversal dos excertos permite afirmar que os participantes concebem a alfabetização como um processo situado, no qual os saberes prévios, as experiências culturais e o uso social da leitura e da escrita ocupam lugar central. Essa compreensão tensiona modelos de ensino que desconsideram a diversidade de contextos e reforça a necessidade de práticas

pedagógicas sensíveis às realidades dos alunos. Essas concepções dialogam com os multiletramentos.

Ao reconhecer a alfabetização como prática social contextualizada, as narrativas também evidenciam o papel ativo do professor como mediador do processo de aprendizagem. Essa mediação, marcada pela escuta, pelo acolhimento e pela atenção às singularidades das crianças, será aprofundada no eixo seguinte, que analisa a dimensão relacional e afetiva da alfabetização no cotidiano escolar.

4.2.1.3 Mediação docente

As narrativas dos participantes evidenciam que a alfabetização é compreendida como um processo que exige do professor uma mediação atenta, sensível e comprometida com as singularidades de cada criança. Tal como defende Lemos (1998), mais do que aplicar métodos ou transmitir conteúdos, alfabetizar implica estabelecer relações pedagógicas baseadas na escuta, no acolhimento e na construção de vínculos que favoreçam a aprendizagem significativa.

Na fala de Cristal, a afetividade aparece como elemento central da prática alfabetizadora. Ao afirmar que procura “cativar a criança primeiro, para depois ensinar”, a participante destaca a importância de despertar o interesse e o envolvimento afetivo como condição para o avanço no processo de leitura e escrita. Essa postura revela uma compreensão de que aprender não é um ato exclusivamente cognitivo, mas um processo atravessado por emoções, expectativas e experiências anteriores, defendido por Freire (1996) e Soares (2003).

Essa dimensão também se faz presente na narrativa de Mellina, que associa o a alfabetização ao “acolhimento” da criança e em “procurar saber o que ela sabe”. Ao procurar compreender os conhecimentos trazidos de sua cultura e de suas vivências, a professora constrói uma mediação que respeita o ritmo de aprendizagem e fortalece a confiança da criança em relação às próprias capacidades. O reconhecimento do aluno como sujeito ativo do processo contribui para que a alfabetização ganhe sentido e continuidade para além do espaço escolar.

Evaristo explicita ainda mais essa dimensão ao destacar a insegurança como um dos primeiros aspectos a serem trabalhados no processo de alfabetização. Para a participante, a alfabetização depende de “entender como a criança aprende, em que momento o cérebro da criança está”, isso exige sensibilidade por parte do professor, que precisa criar condições para que o aluno saia de um lugar de medo ou bloqueio e avance, gradativamente, no caminho da

leitura e da escrita. Essa compreensão reforça o papel da mediação docente como prática intencional e relacional.

As narrativas dialogam com a perspectiva freiriana ao compreender a educação como um ato dialógico, no qual ensinar e aprender se constroem na relação com o outro. Do mesmo modo, aproximam-se das reflexões de Soares (2003) ao reconhecer que as condições afetivas, sociais e culturais interferem diretamente nos processos de alfabetização, influenciando a forma como as crianças se apropriam da leitura e da escrita. A análise dos excertos permite afirmar que, para os participantes, a mediação docente constitui um elemento estruturante do processo alfabetizador. A afetividade, a sensibilidade e a atenção às singularidades aparecem como condições fundamentais para que a alfabetização se efetive de forma significativa e socialmente situada.

Esses elementos, recorrentes nas diferentes narrativas identificadas nos quadros individuais, serão sistematizados a seguir no quadro de análise transversal, que sintetiza as concepções de alfabetização e leitura emergentes do conjunto dos dados, evidenciando aproximações, tensões e articulações entre os eixos analisados.

Quadro 18: Síntese transversal - Concepções de alfabetização e leitura

Eixos temáticos	Evidências narrativas	Tensões evidenciadas
4.2.1.1 Alfabetização além da decodificação	alfabetizar envolve compreensão/sentido; decodificar não garante compreender; “entender o mundo”	código × sentido
4.2.1.2 Alfabetização situada (saberes e uso social)	considerar conhecimentos prévios; cultura/experiências; alfabetização com função social fora da escola	escola × vida social
4.2.1.3 Mediação docente (afetividade e sensibilidade)	cativar, acolher, lidar com insegurança; professor como mediador sensível	socioemocional × exigência por resultados

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A análise transversal indica que as concepções de alfabetização dos participantes se organizam em torno de uma compreensão ampliada do processo, que ultrapassa a decodificação e atribui centralidade ao sentido, ao uso social da escrita e às experiências que a criança traz de seus contextos. Ao mesmo tempo, revela tensões entre tradição metodológica e adaptações situadas, questões que concorrem no contexto didático.

Essas recorrências e contradições, sistematizadas na análise transversal, contribuem para responder ao eixo 4.2 ao explicitar os fundamentos que orientam as práticas de leitura e, ao mesmo tempo, encaminham a discussão para a seção seguinte, na qual se aprofunda a percepção dos professores sobre a dinamicidade da linguagem na contemporaneidade.

4.2.2 A percepção da dinamicidade da linguagem nas concepções docentes sobre leitura

A linguagem é uma tecnologia simbólica em constante mudança, influenciada socialmente. Essa dinâmica aparece na forma como as pessoas aprendem, desde cedo, a colaborar na comunicação por meio de convenções sociais que tornam a interação possível. Dando continuidade ao eixo 4.2, esta subseção aprofunda a análise ao focalizar como os participantes percebem as mudanças da linguagem que impactam na alfabetização e a diversidade de suportes que atravessam as práticas de leitura na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a linguagem é tomada, conforme Bakhtin (1990), como prática viva e contextualizada, cuja compreensão permite interpretar os deslocamentos e tensões descritos nas narrativas docentes.

A percepção pelos professores, da dinamicidade da linguagem não é um acessório didático, mas uma premissa ética e epistemológica para a alfabetização contemporânea. É ela que permite ao professor transcender o instrucional e assumir-se como mediador de mundos, capazes de formar leitores críticos, conhecedores dos modos de produção escrita, precavidos quanto a realidade (fake News), escritores criativos e cidadãos responsáveis em uma sociedade em permanente estado de leitura, Ribeiro (2021).

No quadro 19, Cristal parte de suas experiências vividas para compreender os sentidos atribuídos à prática docente na contemporaneidade. Ela acredita que o equilíbrio é fator inegociável para o trabalho educativo.

Quadro 19: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 1 Cristal

4.2 Quais percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos?		
4.2.2 Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Hoje essas práticas, até pelo uso das tecnologias estão mais focadas em textos que vem ao encontro da realidade da criança e ao uso de imagens e vídeos. Nesses anos todos, a sociedade mudou, as crianças mudaram [...] tudo hoje em dia é muito imediato e tornou nosso trabalho como educadora mais difícil, porque como os pais não tem mais muito tempo para os filhos, os professores passaram a ter um papel muito maior do que só ensinar [...] aí você tem um letramento digital, que a maioria deles sabe mexer no celular melhor que a gente. Hoje a própria criança pode criar sua história dentro de um aplicativo e isso ressignificou a educação, mas a atenção tem que ser dobrada, porque o mal uso, ou o excesso de informações ofertada a criança pode prejudicar mais do que ajudar. Tudo precisa de equilíbrio [...] Criança precisa de tecnologia, mas também precisa de livros, do tradicional, que a arremeta a usar a imaginação, e a desacelerar, pois aprendizado precisa de foco. (Cristal)</i>	<i>A educação atual foi ressignificada pelo uso da tecnologia, isso exige equilíbrio entre o digital e o tradicional para garantir estímulo ao foco e a imaginação no aprendizado infantil.</i>	<i>Transformações sociais; Mudanças /crianças; Imediatismo; Tecnologias digitais; Textos multimodais; Letramento digital; Autoria infantil; Ressignificação da educação; Ampliação do papel docente; Uso crítico tecnologia; Equilíbrio digital/tradicional; Livro impresso; Imaginação; Foco e atenção; Desaceleração.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Em seu relato, a participante destaca a presença crescente de textos multimodais (imagens, vídeos e aplicativos), o letramento digital já dominado pelas crianças e os desafios associados ao imediatismo e ao excesso de informações. A fala de Cristal revela que a educação contemporânea exige equilíbrio entre tecnologia e práticas, reconhece que o verdadeiro aprendizado nasce da integração consciente entre inovação, significação, criação e transformação.

No quadro a 20, a seguir, acompanharemos as percepções de Denis, de que a alfabetização precisa evidenciar uma forma personalizada de se ensinar, em que cada educando possui suas singularidades que precisam ser acolhidas.

Quadro 20: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 2 Denis

4.2 Quais percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos?		
4.2.2 Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Hoje em dia existem muitas outras teorias e várias visões de como a criança é alfabetizada [...] E a gente compreende que cada criança tem o seu próprio ritmo, cada uma tem a sua forma de aprender e isso precisa ser levado em consideração [...] Eles não se sentem mais tão motivados como se sentiam [...] é muito frequente aquelas famílias que não participam, que deixam a criança muito tempo brincando, jogando, mexendo com os aparelhos digitais, a criança não ir bem na escola [...] Então eu acho que o que mais mudou em relação a isso foi essa questão da colaboração da família [...] Porque eles não têm a mesma visão que tinham quando eu comecei, por exemplo. (Denis)</i>	<i>A alfabetização exige respeito ao ritmo individual da criança, mas enfrenta desafios como a desmotivação e a falta de colaboração familiar.</i>	<i>Múltiplas teorias; Ritmo de aprendizagem; Motivação; Participação da família; Ausência familiar; Tempo excessivo telas; Aparelhos digitais/jogos; Impacto no desempenho escolar; Mudanças geracionais.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A carência de envolvimento da família e de infraestrutura adequada revela uma lacuna significativa que precisa ser enfrentada pelas instituições escolares. A adoção de práticas de ensino situadas, sensíveis ao contexto sociocultural dos alunos, pode contribuir para a superação da desmotivação, permitindo que a educação acompanhe as transformações culturais e tecnológicas contemporâneas. Nesse processo, é primordial preservar o respeito ao ritmo e à singularidade de cada estudante, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Na sequência de análises sobre a dinamicidade da linguagem e os multiletramentos, Evaristo expõe a necessidade de diversificar os recursos pedagógicos. Propõe inclusive, o uso de objetos do cotidiano que estão em desuso, como forma de ir além dos materiais impressos e incorporar elementos da cultura significativos para os alunos. Vamos acompanhar na abstração de seus excertos, no quadro 21.

Quadro 21: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 3 Evaristo

4.2 Quais percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos?		
4.2.2 Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Eu tento melhorar esse ano [...] esse ano, tenho melhorado enquanto professora, porque a gente vai aprendendo e também vai tendo contato com outros professores. Eu utilizo recursos [...] quadro! Utilizo esse recurso. Hoje as pessoas não estão utilizando mais porque vem o orientativo, vem material impresso que são os livros e as apostilas. Só isso não alfabetiza ninguém! [...] utilizo outros materiais, porque são crianças que estão na era digital, não tem como fugir disso. Então, quando é possível, jogos [...] tem crianças que não sabem o que é uma calculadora! Usam o celular em casa, mas nunca viram uma calculadora na vida. Então, às vezes, são coisas básicas [...] não é coisa extraordinária... Coisas que fazem sentido para as crianças [...] então a gente tem que trabalhar de acordo com a realidade. Eu não estou na década de 80. Não estou. Estou em 2025. É uma era digital! [...] então a gente precisa inserir isso dentro das escolas. O mínimo. [...] coisas as básicas, não é coisa extraordinária. Coisas que fazem sentido para as crianças. (Evaristo)</i>	<i>A professora busca evoluir na prática docente, adaptando recursos às necessidades atuais das crianças, especialmente no contexto da era digital, defendendo o uso de materiais significativos e condizentes com a realidade escolar.</i>	<i>Aprendizado docente contínuo; Troca/colaboração/professores; Diversos recursos didáticos; Quadro/práticas tradicionais; Material orientativo/ livros; Crítica ao material prescritivo; Era digital; Jogos; Cotidiano infantil tecnológico; Sentido para a criança; Realidade/contexto; Atualização temporal; Inserção do digital na escola.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Evaristo defende que a alfabetização na era digital exige práticas que façam sentido para os alunos, recursos pedagógicos que respeitem suas experiências, repertórios e modos contemporâneos de interação com a linguagem. Sua postura demonstra o foco no elemento “significação”. Ao rejeitar os conceitos e práticas ultrapassados, Evaristo assume seu compromisso com o presente.

Lúcia, no Quadro 22, a seguir, expressa preocupação com a dispersão crescente dos estudantes, apontando a dificuldade dos alunos em manter o foco em sala de aula, como um dos maiores desafios dos docentes da atualidade.

Quadro 5: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 4 Lúcia

4.2 Quais percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos?		
4.2.2 Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Hoje eu vejo que está diferente, que hoje as crianças estão muito dispersas, muito desligados. A gente não sabe o que fazer, criança que se prestar um pouquinho mais atenção, vai evoluir muito, porém você tem que ficar muito tempo chamando atenção [...] “Foco, estou explicando! Foco aqui, foco no quadro! Tem atividade, olha a página do livro!” Estão muito dispersos. Hoje, a maior dificuldade da nossa escola é com os alunos dispersos [...] “Fica no celular mesmo, não vou mentir, professora. Fica no celular.” (fala da mãe) [...] talvez seja isso, mas acredito que não é somente isso, porque está gritante a situação da dispersão em sala de aula [...] embora alguns pais</i>	<i>Lúcia expressa preocupação com a crescente dispersão dos alunos, associando-a ao uso excessivo de celulares e à dificuldade de manter o foco nas atividades escolares.</i>	<i>Dispersão dos alunos; Chamadas de atenção; Foco no quadro, na explicação; Atividades do livro; Uso do celular; Tempo de tela; Impacto do digital na aprendizagem;</i>

<i>neguem, os relatos indicam que muitos atribuem ao uso do celular grande parte desses efeitos. (Lúcia)</i>		<i>Causas múltiplas da desatenção.</i>
--	--	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A narrativa de Lúcia evidencia, de forma recorrente, os desafios contemporâneos relacionados à atenção e ao engajamento das crianças no cotidiano escolar. Em seu relato, ela associa a intensificação da dispersão em sala de aula à necessidade constante de redirecionar o foco dos alunos para a explicação, o quadro e as atividades do material didático. Destaca que essa tem se tornado uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola. Ao mesmo tempo, ao mencionar falas de famílias e reconhecer que o uso do celular aparece como explicação frequente, mas ainda que não exclusiva, Lúcia explicita a complexidade do fenômeno e aponta para a relação entre cultura digital, rotinas familiares e condições de aprendizagem na contemporaneidade.

A seguir, no quadro 23, a narrativa de Maria apresenta um palco de crise de relevância da escola. Ela percebe que a instituição escolar, da forma como está estruturada, está perdendo a competição pela mente e pelo coração dos alunos. Seu discurso demonstra que sente na prática os efeitos de uma mudança cultural profunda como se pode observar.

Quadro 6: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 5 Maria

4.2 Quais percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos?		
4.2.2 Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>A questão da criança realmente querer aprender é o que está atrapalhando hoje, a criança realmente querer aprender. É que a tecnologia oferece um mundo que é muito mais prazeroso do que o mundo da escola [...] é um mundo muito rápido, tem até um termo em inglês, mas eu não me recordo [...] (Brain Rot¹¹: excesso de estímulos superficiais na era digital) você está assistindo um vídeo, não me agradei, passo. Estou em um joguinho, não gostei, baixo outro que realmente eu entenda. O processo de aprender, ele não é assim! Você não pula etapas. Você não pode passar a explicação da professora para frente, porque senão aquilo vai te fazer falta. Então, as crianças hoje se entediam muito fácil, então, você tem que estar buscando meios de estar trazendo o mundo deles para dentro da escola, ou você não consegue prender a atenção das crianças. (Maria)</i>	<i>A tecnologia oferece estímulos rápidos e prazerosos que dificultam o interesse das crianças pelo aprendizado escolar, exigindo que a escola se conecte ao universo delas para manter a atenção.</i>	<i>Desmotivação; Tecnologia atrativa; Imediatismo; Excesso de estímulos; Brain rot; Zapping/troca constante; Desatenção; Tédio fácil; Sequencialidade; Trazer cultura digital/escola.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

¹¹ O brain rot é causado principalmente pelo consumo excessivo de conteúdos digitais rápidos, superficiais e pouco desafiadores. Os efeitos mais comuns estão a dificuldade de concentração, a redução da capacidade de atenção e a perda de criatividade, que dificultam o engajamento em tarefas mais complexas ou intelectualmente estimulantes. Fonte: (BRASIL ESCOLA).

Maria, embora não use a terminologia acadêmica, identifica o problema e aponta a solução. Para ela a escola precisa evoluir a tecnologia da própria linguagem e suas práticas pedagógicas para dialogar com a realidade cultural dinâmica de seus alunos e com isso, promover engajamento e aprendizado.

Mellina revela a seguir em sua narrativa, no quadro 24, uma dimensão importante da educação contemporânea que é o deslocamento da centralidade do professor como único detentor do saber.

Quadro 7: Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos - Narrativa 6 Mellina

4.2 Quais percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos?		
4.2.2 Dinamicidade da linguagem e os multiletramentos		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>A questão é que as crianças hoje, elas já estão mais ligadas à tela. E essa tela, muitas vezes, está tirando mais atenção das crianças. Por que estão tirando? As crianças hoje têm preguiça, não é preguiça [...] se acomodaram porque a tela dá tudo pronto pra elas [...] as crianças estão ficando muito acomodadas [...] Eu vejo desse lado, o maior desafio é esse. (Mellina)</i>	<i>A tela oferece tudo pronto, tornando as crianças acomodadas e menos atentas.</i>	<i>Crianças hoje; Atenção; Distração; Preguiça; Acomodadas; Tudo pronto; Desafio; Impacto do uso de telas.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A narrativa de Mellina se mostra como um dispositivo epistêmico, por meio do qual o saber docente produz conhecimento sobre a infância contemporânea. A partir das observações do comportamento cotidiano dos alunos, a professora constrói uma leitura crítica da realidade escolar, em busca de compreendê-la e interpretá-la.

4.2.2.1 A dinamicidade da linguagem como fenômeno histórico e social

As análises evidenciam que os participantes compreendem a dinamicidade da linguagem como um fenômeno historicamente construído e socialmente situado, isto é, como prática que se reorganiza conforme se transformam as condições de vida, interação e circulação de sentidos. Nessa perspectiva, conforme Bakhtin (1990), a linguagem não é tomada como sistema estático, mas como uma prática social atravessada por mudanças culturais, geracionais e institucionais.

Essa compreensão aparece, de modo explícito, na marcação temporal de Evaristo, ao situar a escola no presente, “não estou na década de 80... estou em 2025”, associando a dinamicidade à necessidade de que o trabalho pedagógico acompanhe o tempo histórico vivido, Ribeiro (2021). Em convergência, Cristal reconhece que “a sociedade mudou” e que “as

crianças mudaram”, indicando que os modos de significar e interagir se alteram com as mudanças sociais, o que repercute diretamente nas práticas de linguagem mobilizadas na escola. Denis reforça esse argumento ao contrastar sua experiência profissional com o contexto atual, “hoje em dia”, relacionando transformações nas condições de aprendizagem a mudanças sociais mais amplas, incluindo a participação familiar e a presença intensificada de dispositivos digitais no cotidiano infantil.

A dimensão socialmente situada da dinamicidade também se expressa nas alterações percebidas nos modos de atenção e interação. Lúcia, ao destacar a dispersão e a dificuldade de concentração das crianças, “Hoje eu vejo que está diferente, que hoje as crianças estão muito dispersas, muito desligados”, inscreve tais práticas em um cenário sociocultural contemporâneo, marcado por múltiplos estímulos e novas formas de relação com a informação. Mellina, por sua vez, enfatiza que a aprendizagem depende da articulação com a realidade do aluno e das interações sociais, afirmando que, quando o conteúdo não se vincula ao cotidiano, “ele não vai aprender”, e reconhecendo a circulação de “linguagens” entre pares como componente formativo. Por fim, tal qual Ribeiro (2021) e Rojo (2012), a análise de Maria também converge as práticas de leitura e escrita que não se limitam mais aos suportes tradicionais, “a tecnologia oferece um mundo que é muito mais prazeroso do que o mundo da escola”, ao registrar que os interesses e a cultura dos alunos se transformaram, e a leitura é direcionada pelos “ventos da tecnologia”, conforme expõe Ribeiro (2021), demandando mediações escolares compatíveis com essa historicidade.

Em síntese, os dados mostram que a dinamicidade da linguagem é percebida como efeito de transformações históricas e sociais que incidem sobre repertórios, práticas e condições de aprendizagem, convocando a escola a mediar, com intencionalidade pedagógica, as mudanças que atravessam a contemporaneidade Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Desse modo, ao ser convocada a mediar, com intencionalidade pedagógica, as mudanças que atravessam a contemporaneidade, a escola se vê diante de um campo de disputas e negociações em que a dinamicidade da linguagem se explicita nas tensões entre a norma, os usos sociais e as práticas inovadoras, dimensão que orienta o eixo a seguir.

4.2.2.2 Tensões entre norma, usos sociais e inovação nas práticas linguísticas contemporâneas

As análises evidenciam que a percepção da dinamicidade da linguagem, para os participantes, se materializa de forma significativa nas tensões entre a norma linguística escolar, os usos sociais da linguagem e as práticas inovadoras que emergem no contexto contemporâneo.

Essas tensões não são formuladas como oposição absoluta, mas como um campo de negociação permanente, no qual os docentes buscam conciliar expectativas institucionais, demandas formativas e práticas efetivamente vivenciadas pelos alunos.

A norma aparece subentendida, nas narrativas, como referência ainda necessária, sobretudo em contextos formais e escolares, mas deixa de ser concebida como parâmetro exclusivo ou imutável. Cristal, ao refletir sobre práticas tradicionais e contemporâneas, “hoje a própria criança pode criar sua história dentro de um aplicativo e isso ressignificou a educação, mas a atenção tem que ser dobrada, porque o mau uso, ou o excesso de informações ofertadas a criança pode prejudicar mais do que ajudar. Tudo precisa de equilíbrio”, “criança precisa de tecnologia, mas também precisa de livros, do tradicional”, a narrativa evidencia que certos modos de ensinar permanecem relevantes, desde que sejam ressignificados e articulados às experiências atuais dos estudantes. Essa postura revela uma tentativa de equilibrar a valorização de saberes historicamente consolidados, com a abertura às transformações nas práticas de linguagem.

O excerto da professora Mellina evidencia uma tensão complexa entre as práticas linguísticas escolares e os usos sociais contemporâneos mediados pelas tecnologias digitais. Ao afirmar que “as crianças hoje estão mais ligadas à tela” e que essa relação “muitas vezes está tirando mais atenção”, sua narrativa não pode ser interpretada apenas como resistência à inovação. Ao contrário, sua fala revela que, diante das limitações estruturais e formativas do contexto escolar, a integração dessas práticas torna-se fragilizada.

Ao mencionar que “a tela dá tudo pronto” e que as crianças se mostram “acomodadas”, Mellina expressa não apenas uma crítica às transformações nas formas de interação com a linguagem, mas sobretudo a percepção de que a escola, em sua configuração atual, não dispõe de condições para disputar, em termos pedagógicos, com as dinâmicas interativas, multimodais e imediatas das tecnologias digitais. Essa tensão evidencia o descompasso entre as normas escolares de uso da linguagem, as condições concretas de trabalho docente e as práticas comunicativas da cultura contemporânea, permitindo deslocar a análise de uma perspectiva individual para uma compreensão mais ampla, que articula concepções, práticas e contexto de atuação. Nessa direção, a linguagem, conforme Cazden et al. (2021), é compreendida como prática situada, cuja produção e interpretação dependem das condições de uso, dos objetivos e dos modos comunicativos mobilizados. Assim, quando tais condições não são plenamente consideradas no contexto escolar, podem emergir dificuldades de engajamento dos estudantes nas práticas de leitura.

Denis também contribui para esse eixo ao apontar mudanças nas condições sociais de aprendizagem, “é muito frequente aquelas famílias que não participam, que deixam a criança muito tempo brincando, jogando, mexendo com os aparelhos digitais, a criança não ir bem na escola”, “então eu acho que o que mais mudou em relação a isso foi essa questão da colaboração da família”, indicando que os ritmos, interesses e formas de engajamento dos alunos se transformaram. Ao relacionar essas mudanças à presença de tecnologias e à reorganização das relações familiares, o participante sugere que práticas normativas rígidas da escola, tendem a entrar em conflito com os usos sociais contemporâneos, exigindo do professor estratégias de mediação mais flexíveis.

A tensão entre norma e inovação aparece ainda nas falas que problematizam o impacto das práticas digitais sobre a linguagem escolar. Embora haja reconhecimento da legitimidade desses usos, persiste a preocupação com a manutenção de critérios formativos e com o papel da escola na ampliação dos repertórios linguísticos dos alunos. Nesse contexto, a inovação não é tomada como substituição da norma, mas como elemento que desafia a escola a repensar seus critérios de adequação, seleção e valorização das práticas linguísticas para atender a chamada pós-modernidade, como propõe Santana (2017).

Em síntese, os dados indicam que as tensões entre norma, usos sociais e inovação constituem um dos principais espaços de manifestação da dinamicidade da linguagem na contemporaneidade. Os participantes reconhecem que a linguagem se transforma a partir dos usos sociais, o que permite atribuir à escola a responsabilidade de mediar essas transformações, articulando rigor formativo, contextualização e abertura às práticas linguísticas emergentes.

Nesse horizonte de mediação, as narrativas indicam que um dos principais vetores de intensificação dessas transformações é o uso das tecnologias digitais, as quais reconfiguram suportes, gêneros e modos de interação, encaminhando a discussão para o eixo seguinte.

4.2.2.3 Tecnologias digitais e reconfiguração das práticas de linguagem na contemporaneidade

As análises indicam que as tecnologias digitais ocupam lugar central na percepção da dinamicidade da linguagem na contemporaneidade. Mais do que ferramentas, os ambientes digitais são reconhecidos como espaços de produção, circulação e negociação de sentidos, impactando os modos de ler, escrever, interagir e aprender.

Essa reconfiguração aparece, inicialmente, na valorização de práticas multimodais e de linguagens mais próximas do cotidiano dos estudantes. Cristal, ao destacar o uso de “imagens, vídeos e textos vinculados à realidade da criança”, evidencia que a linguagem escolar passa a

dialogar com formas de significação que extrapolam o texto verbal escrito. Conforme Kress (2001), esta prática implica a integração de diferentes linguagens, para além do verbal, integrando sentidos visual e espacial, para a produção de sentido.

A presença das tecnologias nas narrativas também é associada à presteza dos estudantes no domínio de práticas linguísticas digitais. As narrativas reconhecem que os alunos chegam à escola com repertórios construídos em redes sociais, jogos e plataformas digitais, o que desloca a centralidade da escola como único espaço legítimo de letramento. Denis, ao mencionar o tempo prolongado das crianças em ambientes digitais, e Lúcia, ao associar a dispersão e a dificuldade de concentração a esse contexto, situam as tecnologias como parte constitutiva das condições atuais de produção de sentidos e de atenção reconhecendo que as práticas diversificadas de letramento são legião e atravessam a vida urbana, mesmo antes da alfabetização plena, Rojo e Moura (2019) e Kleiman (2007).

Nesse cenário, a escola é convocada a redefinir seu papel mediador. Evaristo enfatiza a necessidade de inserir o digital, ainda que minimamente, “então a gente precisa inserir isso dentro das escolas. O mínimo”, “coisas básicas, não é coisa extraordinária. Coisas que fazem sentido para as crianças”, isso para que o ensino dialogue com a realidade dos alunos, reforçando a ideia de que ignorar as tecnologias implica distanciamento do tempo histórico vivido. A reconfiguração das práticas de linguagem, portanto, não se limita à adoção de recursos tecnológicos, mas envolve a reorganização das formas de interação pedagógica e dos critérios de significação do conteúdo escolar.

As análises também indicam que essa reconfiguração impacta o lugar do professor. Ao reconhecer que o acesso à informação se amplia nos ambientes digitais, os participantes apontam, ainda que implicitamente, para o deslocamento do docente de uma posição centralizadora para um papel de mediador, orientador e curador de práticas linguísticas. A linguagem, circula em múltiplos suportes e redes, exigindo da escola uma atuação crítica frente às práticas digitais, a incorporação da cultura digital. Kleiman (1998), pontua que os letramentos estruturam a cultura em sua relação com o mundo, produzindo sentido e organizando o pensamento, o que explica a questão da dispersão.

Em síntese, os dados mostram que as tecnologias digitais são percebidas como vetores fundamentais da dinamicidade da linguagem, reconfigurando práticas, gêneros, suportes e modos de interação, Cazden *et al.* (2021), Kress (2001), Rojo 2009. A linguagem contemporânea emerge, como prática social multimodal e conectada, demandando da escola os fundamentos epistemológicos que explicitam os conflitos sociais refletidos nas práticas comunicativas, Monte Mór (2017) e Freire (1990). Logo, os três eixos não se apresentam de

forma fechada, mas como dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno: a linguagem contemporânea como prática dinâmica, atravessada por mudanças históricas, disputas simbólicas e transformações tecnológicas, analisados conjuntamente no quadro 25, a seguir.

Quadro 85: Síntese - Percepção da dinamicidade da linguagem

Eixos temáticos	Evidências nas narrativas	Tensões evidenciadas
4.2.2.1 A dinamicidade da linguagem como fenômeno histórico e socialmente situado	Participantes situam a linguagem no tempo histórico (“antes/hoje”), reconhecem mudanças na sociedade e nas infâncias; destacam que o sentido do conteúdo depende do contexto e da realidade do aluno; enfatizam aprendizagem como interação (entre pares e com repertórios culturais).	Permanência x mudança; homogeneização x diversidade; conteúdo escolar x realidade sociocultural.
4.2.2.2 Tensões entre norma, usos sociais e inovação nas práticas linguísticas contemporâneas	Narrativas oscilam entre valorizar “forma correta” /convenções escolares e reconhecer legitimidade de usos cotidianos; aparece a necessidade de adequação ao contexto e a ideia de mediação (“ponte” entre escola e repertórios sociais); inovação é percebida tanto como possibilidade formativa quanto como risco.	Prescrição x uso social; rigor formativo x flexibilização; legitimação x estigmatização.
4.2.2.3 Tecnologias digitais e reconfiguração das práticas de linguagem na contemporaneidade	Tecnologias aparecem como condição do presente: repertórios digitais prévios dos alunos, circulação de textos em múltiplos suportes; valorização de multimodalidade (imagem/vídeo/texto); mudanças percebidas em atenção/interação; demanda por inserção do digital para aproximar escola e realidade; deslocamento do papel docente para mediação/curadoria.	Multimodalidade x centralidade do escrito; velocidade/fragmentação x aprofundamento escolar; autoridade do professor x agência do aluno.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

De um modo geral, os eixos temáticos analisados evidenciam que a dinamicidade da linguagem, na contemporaneidade, se configura como um fenômeno amplo, demandando da escola práticas pedagógicas que articulem mediação crítica, contextualização social e rigor formativo. Percebe-se que as concepções expressas em 4.2 decorrem diretamente das experiências formativas apresentadas em 4.1, evidenciando que os entendimentos sobre alfabetização, leitura, letramento e multiletramentos são produtos das trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas desses alfabetizadores.

Diante do exposto, ao evidenciar que os participantes compreendem a dinamicidade da linguagem como fenômeno historicamente construído e socialmente situado, intensificado por transformações culturais, geracionais e pela centralidade das tecnologias digitais, esta subseção reforça a resposta ao eixo 4.2 ao mostrar como tais percepções incidem sobre os critérios de adequação, seleção e valorização das práticas de leitura no cotidiano escolar.

Em síntese, as análises das narrativas dessa subseção constataam que as narrativas dos professores alfabetizadores evidenciam concepções de alfabetização e leitura para além de uma perspectiva restrita à decodificação do sistema de escrita, aproximando-se de uma compreensão ampliada da leitura como prática social, cultural e situada. Tais concepções são atravessadas

pelo reconhecimento da dinamicidade da linguagem na contemporaneidade, marcada pela presença de múltiplas linguagens e suportes, o que revela aproximações com a perspectiva dos letramentos e dos multiletramentos. Ainda que não se apresentem como formulações teóricas sistematizadas, essas concepções se constituem na prática docente, articulando princípios sociointeracionistas, influências freireanas e experiências construídas no cotidiano escolar. Entretanto, as narrativas também evidenciam tensões significativas decorrentes do descompasso entre essas compreensões e as condições concretas de funcionamento da escola, que, em muitos casos, ainda se mostra pouco preparada para atender às expectativas culturais dos alunos, fortemente marcadas pela cultura digital, pela multimodalidade e por formas contemporâneas de interação com a linguagem.

Tal cenário revela que, embora os professores reconheçam a necessidade de práticas mais situadas e alinhadas às demandas atuais, a escola, em sua estrutura organizacional, formativa e material, nem sempre oferece suporte para a efetivação dessas práticas, o que limita a consolidação de propostas pedagógicas mais coerentes com a perspectiva dos multiletramentos.

Nesse horizonte, as narrativas apontam que a mediação docente se torna ainda mais decisiva para articular rigor formativo, contextualização e abertura às práticas emergentes, o que encaminha a discussão para o eixo seguinte, voltado à análise de como essas compreensões se materializam nas práticas de leitura em diálogo com os multiletramentos.

4.3 Os multiletramentos e as práticas de ensino de leitura na alfabetização

As ideias propostas pelo Grupo de Nova Londres (NLG) no *Manifesto dos Multiletramentos* (1996), buscaram promover uma reflexão sobre as práticas educativas escolares, de modo a torná-las mais significativas e capazes de compor um repertório dinâmico que favoreça a participação ativa e a atuação cidadã dos alunos. Desse modo, a pretensão não foi reprovar as práticas escolares até então desenvolvidas, mas reconhecer o papel da escola como agente de transformação social e ampliá-lo por meio da ressignificação das aprendizagens.

As concepções de alfabetização e leitura evidenciadas nas narrativas dos professores constituem importantes referências para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, as formas como os docentes compreendem o processo de aprendizagem da leitura influenciam diretamente a organização das atividades propostas, os recursos mobilizados e as estratégias de mediação adotadas, refletindo suas convicções

pedagógicas. Partindo dessa perspectiva, esta seção analisa de que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores.

Ao serem compartilhadas pelos participantes, essas atividades evidenciam suas escolhas metodológicas, os atravessamentos de um tempo histórico específico, os desafios pessoais e formativos enfrentados pelos docentes, bem como as limitações presentes nos contextos socioculturais da região. As análises desenvolvidas ancoram-se nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), Soares (2002, 2003, 2023), Rojo e Moura (2012), Takaki e Monte Mor (2017) e Ribeiro (2021), que fundamentam a compreensão da linguagem como prática social e orientam a leitura crítica das práticas pedagógicas investigadas.

No quadro 26, a seguir, observa-se pelas descrições da professora Cristal, como as práticas pedagógicas se concretizam em seu cotidiano escolar, evidencia sua experiência vivida, os conceitos teóricos, políticos e humanos que atravessam esse cenário.

Quadro 9: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 1 Cristal

4.3 De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores?		
4.3 Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura na Alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>O livro do Alfabetiza, a gente utiliza muito ele pra trabalhar os gêneros textuais e, por sinal, eles gostam muito [...], mas tudo tem que ser mediado pelo professor [...] você tem que fazer um conjunto de coisas [...] quando eu vou planejar uma aula, a gente tem que seguir as habilidades, não é? [...] eu procuro sempre elaborar atividades que estejam dentro da realidade da minha turma [...] você tem que conhecer o que chama atenção [...] antes de eu fazer essa aplicação de conteúdos novos, eu procuro saber o que que as crianças sabem sobre o tema. Então é todo um processo. [...] Eu monto atividade no quadro mesmo [...] com figurinhas que eles vêm pra resolver no quadro, palavrinhas que eles vêm pra juntar sílabas e formar, sabe? Sílabas iniciais, sílabas finais [...] geralmente, eu gosto de produzir com eles os cartazes [...] atividade de cruzadinha, sequência lógica [...] eu gosto muito de usar a música na sala [...] eu gosto muito de usar os videozinhos [...] A gente fez joguinhos na sala com parlenda, e até a gente até foi pesquisar as brincadeiras antigas que utilizavam parlenda [...] eu tenho um aluno que veio do Nordeste [...] chamou de “guri”, e o outro achou que era um xingamento, sabe? [...] aí a gente conversou um pouco sobre as diferenças: como cada região chamava [...] coloquei lá no computador, no data show [...] a gente foi pesquisar, nas regiões do Brasil, como eram chamados menino e menina, não é? [...] Então, hoje em dia, todas as salas do fundamental têm um data show em sala [...] é uma das atividades que está sendo mais inovadoras... (Cristal)</i>	<i>A prática pedagógica de Cristal valoriza a mediação docente, a contextualização cultural e o uso de recursos variados para tornar o ensino significativo e conectado à realidade dos alunos.</i>	<i>Livro do Alfabetiza; Gêneros textuais; Planejamento / habilidades; Interesses das crianças; Anamnese; Atividades no quadro; Figurinhas / manipulação; Consciência fonológica; Cartazes / produção coletiva; Cruzadinha; Sequência lógica; Música; Vídeos; Jogos; Parlendas; Brincadeiras antigas; Variação linguística; Pesquisa; Computador / data show; Inovação pedagógica.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

As práticas pedagógicas de Cristal dialogam nitidamente com os princípios dos multiletramentos, ao integrar múltiplas linguagens: cruzadinha, música, vídeos, parlenda, jogos, figuras, cartazes, respeito aos contextos socioculturais dos alunos e promoção de mediação que estimulam o engajamento e a autoria, Cazden *et al.* (2021). Sua atuação revela uma compreensão ampliada dos letramentos, e reconhece sua sala de aula como um laboratório de construção de sentidos, para além da mera apresentação de recursos.

A narrativa de Denis, descrita a seguir, no quadro 27, apresenta um exemplo de “*redesign* profissional”, ele se redesenha durante a narrativa. A partir do que ele já domina por experiência, soma aos conceitos dos multiletramentos o qual está tendo contato e se redefine profissionalmente. Ele não apenas descreve suas atividades, mas como defende Passeggi *et al.* (2011), Barcelos (2020), as ressignifica através de suas escolhas lexicais, ao transformar os relatos do cotidiano em uma reflexão de sua prática pedagógica, mostrando que ao se ensinar, refletimos e aprendemos continuamente.

Quadro 107: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 2 Denis

4.3 De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores?		
4.3 Os Multiletramentos e as Prática de Leitura na Alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Eu busco dar acesso à tecnologias, apesar de pouco, mas eu proporciono esses momentos pra eles [...] Deixo eles falarem sobre o que já sabem daquele assunto, depois eu trago em si, o que eu vou trabalhar com eles, seja uma música, seja um vídeo, seja um filme, seja um livro [...] uma atividade que foi bem significativa esse ano foi a partir de uma leitura deleite da “Casa Sonolenta” [...] eu deixei como tarefa de casa que era para eles repensarem outras formas de contar a história. No dia seguinte, já chegaram dois alunos com maquetes com os personagens desenhados. [...] Eles queriam recontar a história! E aí virou uma sensação na sala! [...] Acabou que o que era para ser o estudo durante uma semana, acabamos ficando por 15 dias. Porque daí eram 26 crianças e queriam recontar a história da forma como elas fizeram. [...] Teve maquete, teve história em quadrinhos, teve várias formas em que eles se expressaram. Então foi uma das atividades mais significativas desse ano [...] outra leitura que eu fiz para eles foi “O Pequeno Príncipe Preto e o pé de baobá” [...] “Professor, ele é preto igual eu!”. Assim, você via o brilho no olhar dela! Ela se reconhecendo numa história [...] todos levam um livro na sexta-feira, que é o projeto de leitura. E quando ele volta na segunda, os alunos falam que estão fazendo o “Spoiler do livro”. (Denis)</i>	<i>Denis promove uma prática multiletrada ao integrar repertórios dos alunos, tecnologias acessíveis e linguagens diversas, estimulando expressão criativa e reconhecimento identitário.</i>	<i>Acesso à tecnologia; Momentos de tecnologia; Saberes prévios/interação; Música/vídeo/filme /livro; Leitura de deleite; Maquete; Expressões criativas; Atividades significativas; Reconhecimento e identificação; Projeto de leitura; Spoiler do livro; Expressão de identidade; Empoderamento pela leitura; Participação ativa.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Dessa forma, os princípios dos multiletramentos materializam-se na prática pedagógica de Denis. Seu ato de ensinar transcende a simples transmissão de conteúdos, consolida-se em um compromisso com o desenvolvimento da capacidade de interpretação e ressignificação

crítica da realidade pelo aluno. Lorenzi e Pádua (2012), valorizam a formação da proficiência leitora diante da heterogeneidade de gêneros discursivos e suportes disponibilizados. Todo esse processo revela a crença de Denis, na agência do estudante, garante que sua expressão não seja uma mera reprodução, mas sim mobilizadora da manifestação da palavra viva, consciente e atuante no mundo.

O trabalho apresentado nos excertos de Evaristo, no quadro 28, a seguir, se resume a uma prática que transcende o letramento tradicional, insere os estudantes em uma rede de significados que conecta o texto à vida cotidiana dos estudantes. Sua prática incorpora diversidade linguística e cultural, multimodalidade e agência do aluno nas práticas sociais da linguagem.

Quadro 28: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 3 Evaristo

4.3 De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores?		
4.3 Os Multiletramentos e as Prática de Leitura na Alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Precisamos primeiro olhar para as matrizes de referência pelo menos e as habilidades da BNCC [...] eu planejo em cima da habilidade, articulando com o que eu conheço das crianças, de realidade. O que que vai fazer sentido para a criança. Então, meu planejamento é mais ou menos em cima disso: contextualização, diálogo, prática... e depois trabalho individual ou coletivo com elas [...] a gente precisa ter percepção da turma e do que ela precisa aprender. Isso é com experiência [...] sobre a atividade da dengue. Então foi feito uma apresentação inicial, né? contextualizando, perguntando o que que eles já sabiam. Como vivem na sociedade, já sabem dos problemas sociais. Então já sabiam. Posteriormente, veio uma palestrante na escola. Deu a palestra. E aí teve mais um recurso visual, né? Mostrei um videozinho, [...]depois construímos um orientativo para eles levarem para casa, fazerem a verificação dos seus quintais. Gravarem o vídeo verificando. Lia o orientativo, verificava: tem vasinho de planta? Tem água parada? Se tiver, precisa fazer. Eles liam, faziam a verificação. Se tivesse tudo OK, davam um joinha; se não tivesse, ia lá... fazia a limpeza. E no final enviava. Sabe, eles criaram uma mensagem, tem um vídeo, uma coisinha mais linda, sabe? Que eu até guardei para um portfólio, depois de forma autônoma, sensibilizando as outras pessoas para cuidar dos quintais [...] não tem como a gente pensar na alfabetização sem olhar também para o tradicional. E olha que eu sou da perspectiva do currículo como prática cultural. A gente reaproveita elas, o que há de bom naquele método [...] é importante fazer essa reflexão também. Porque eu acho que não é só desenvolver várias atividades, é também parar e pensar [...] se articulam com o que eu estou trabalhando. E vou fazendo articulação [...] o material do “Alfabetiza” faz um movimento pra considerar as diferenças culturais mato-grossenses. Traz Manoel de Barros no livro, maravilhoso [...] Uso o microfone. Uso o</i>	<i>O planejamento pedagógico parte das habilidades da BNCC, articulando práticas significativas, culturais e tecnológicas à realidade dos alunos.</i>	<i>Planejamento por habilidade; Conhecimento da turma; Sentido para a criança; Contextualização; Diálogo; Prática; Trabalho individual e coletivo; Experiência docente; Sequência didática; Problemática; Recurso visual; Vídeo; Texto orientativo/informativo; Verificação do quintal; Registro em vídeo; Checklist (vasinho, água parada) Ação / intervenção (limpeza) Autonomia Sensibilização/comunidade; Portfólio; Concepções/metodologia; Currículo como prática cultural; Materiais, cultura e recursos digitais; Material “Alfabetiza”; Culturas mato-grossenses; Manoel de Barros; Microfone; YouTube; Canva; Kahoot;</i>

<i>YouTube. Uso o Canva pra apresentação, maravilhoso! [...] Projeto no Kahhot, na televisão, ou projeto do Wordwall. Projeto lá joguinhos. (Evaristo)</i>		<i>Televisão; Wordwall; Gamificação.</i>
--	--	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A atuação de Evaristo evidencia uma prática pedagógica alinhada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada na contextualização dos saberes da turma e na integração significativa da cultura digital como ferramenta de aprendizagem, comunicação e expressão. Em sua narrativa, observa-se a preocupação em aproximar os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes, mobilizando temas presentes no cotidiano da comunidade. Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que o ensino da leitura deve possibilitar aos alunos compreender como os textos se organizam e circulam socialmente, atendendo a diferentes propósitos comunicativos, como apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Em sua prática, a leitura deixa de ser tratada apenas como habilidade técnica e passa a ser entendida como prática social situada, vinculada a contextos reais de uso da linguagem.

A aula, voltada à temática da dengue, evidencia nitidamente os quatro movimentos didáticos dos multiletramentos e o uso de recursos da cultura digital com diferentes suportes de informação, amplia as possibilidades de leitura e interpretação, permitindo que os estudantes entrem em contato com múltiplos modos de representação, como textos escritos, imagens, vídeos e materiais informativos. Essa diversidade de linguagens mobiliza diferentes *designs*, possibilitando que os alunos articulem seus conhecimentos prévios com novas formas de produção de sentidos, *designing* e *redesigned* no processo de aprendizagem.

Ao analisar o texto da professora Lúcia à luz dos multiletramentos, no quadro 29, na sequência, identifica-se uma prática pedagógica híbrida, com uma base autointitulada conteudista, mas que busca incorporar, elementos de letramentos e as tecnologias.

Quadro 29: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 4 Lúcia

4.3 De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores?		
4.3 Os Multiletramentos e as Prática de Leitura na Alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Eu sempre procuro contemplar aquelas habilidades que estão sendo trazida naquele bimestre no livro didático do professor, assim como eles tem. E eu procuro trazer alguma atividade extra voltada para consolidar mais o aprendizado que já tiveram com o livro [...] eu procuro sempre, primeiro, conversar com eles. Por exemplo: se eu vou trabalhar uma leitura no livro, tem uma leitura para ser feita... é sobre uma trava línguas, eu sempre leio um trava línguas com eles, antes, no momento da rotina [...] sempre tem as perguntas exploratórias: “Quantas sílabas? Qual letra inicia? Qual é a última letrinha? Quantas letras tem? Faça uma frase com essa palavra.” Então eles ficam sempre atentos, porque</i>	<i>A prática pedagógica é centrada no livro didático, com atividades complementares, diálogo constante e valorização das vivências dos alunos.</i>	<i>Habilidades do bimestre; Livro didático professor; Atividade consolidação; Conversa inicial; Rotina de leitura; Trava-línguas; Perguntas exploratórias; Consciência fonológica; Professora conteudista; Trabalho no quadro; Projetos de leitura;</i>

<i>ninguém quer errar no momento, né? Então eles já vão assim, com um leque de informação [...] ah, eu ainda sou uma professora bem conteudista, eu gosto muito de trabalhar no quadro. [...] Tenho um cartaz que chama “Estrela da Leitura”. A Estrela da Leitura foi em cima do livro “Alfabetiza”, onde eles leram bilhete e listas. “Ó, a regra é essa: se silabar, soletrar, não ganha.” [...] “Não tem segunda chance!”. Só ganha estrelinha quem ler bem. [...] Se eu vou falar sobre uma árvore, sobre arvores frutíferas, tento procurar sempre trazer da vivência deles, do que eles têm no bairro, no quintal, para trabalhar com as vivências deles [...] tenho bastante diálogo com eles. Nós temos momentos de escuta ativa. [...] Quando tem internet na sala, eu propicio momentos de leitura. Abro alguns livros, baixo alguns livros para eles lerem, mando pelo email deles [...] na minha prática hoje, estou trabalhando mais focada no livro. As leituras estão em cima do livro do “Alfabetiza” [...] pelo fato de que nós não temos [internet], só quando eu faço a sala de aula invertida. Eu peço pra eles pesquisarem em casa, porque lá eles têm internet, têm celular [...] então, o que a gente vê que realmente pode proporcionar para eles é o material impresso, quando tem impressora... (Lúcia)</i>		<i>Cartaz “Estrela da Leitura”; Leitura fluente sem silabar; Regras sem segunda chance; Reforço por estrelinhas; Vivências do aluno (bairro, quintal; Escuta ativa; Tecnologia e acesso; Internet na sala (quando tem); Livros digitais / baixar livros; Sala de aula invertida; Pesquisa em casa (celular/internet); Limitações de infraestrutura; Livro “Alfabetiza” como base.</i>
---	--	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A análise da narrativa de Lúcia evidencia uma prática pedagógica orientada por escolhas intencionais e organizadas, nas quais se articulam diferentes concepções de ensino e aprendizagem. Observa-se a predominância de elementos associados a abordagens mais estruturadas da alfabetização, em que a professora, embora reconheça a importância da oralidade e das experiências dos alunos, assume um papel central na condução do processo, com ênfase nas metas e no acompanhamento de conteúdos previstos pelo material didático.

A narrativa de Lúcia possui recorrências e contrastes, especialmente entre a valorização do diálogo e a utilização de estratégias como o “Estrela da Leitura”, sinalizam a coexistência de referenciais pedagógicos distintos. Ao mesmo tempo, sua atuação contempla dimensões do letramento que envolvem oralidade, escuta, vivências e incentivo à leitura, indicando abertura para práticas ampliadas. A presença e reivindicação de elementos da cultura digital apontam para a multimodalidade de suportes, (Rojo, 2012), e sugere um movimento de aproximação aos princípios dos multiletramentos.

O próximo quadro 30, apresenta a análise da narrativa da professora Maria. Seu trabalho denota uma prática pedagógica múltipla, sensível e inovadora, que articula alfabetização, ludicidade, tecnologia e escuta ativa.

Quadro 30: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 5 Maria

4.3 De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores?
4.3 Os Multiletramentos e as Prática de Leitura na Alfabetização

Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Então, a partir do tema, no caso alfabetização a gente trabalha as famílias silábicas. Eu gosto de pesquisar maneiras diferentes de abordar. [...] ideias de brincadeiras, ou as vezes uma atividade diferente, que não seja só escrita. [...] eu gosto de trazer as coisas mais dinâmicas. [...] Eu gosto de trazer a realidade dos alunos, geralmente eles têm coisas em comum, um jogo, um personagem, algo do tipo. [...] Na minha sala eu tenho o costume de usar o varal de palavras. Apresentei lá as famílias silábicas para eles, aí eu vou saber o que eles conseguem construir sozinhos de palavras. Aí as vezes eu faço até mesmo gincana, um time contra o outro. [...] olha, como eu já disse, o método fônico. Muito resultado! [...] eu colocava vídeo e eles pegaram dentro de uma semana, foi uma maravilha! [...] Mas eu trabalho muito também a questão visual. [...] A palavra, a imagem, eu trago ali um karaokê, para eles, também eles gostam da questão do karaokê porque eles têm que ler se quiserem cantar, né? Eu trago também para eles quiz, eles gostam do quiz, ali também, só que geralmente tem uma imagem ligada, então automaticamente eles fazem a leitura do que está ali [...] quando você faz o que gosta, você aprende e nem percebeu. [...] Então, eu gosto de utilizar os meios digitais, na alfabetização mesmo, na questão de letrar e ensinar as crianças a lerem [...], mas eu uso muito a tv, então o Kahoot eu também consigo usar pela tv, então eles veem muito essa parte da tecnologia dentro da sala de aula, e isso para eles é algo muito diferente [...] se for para trazer uma coisa mais inovadora, eu acredito que já vem trazendo (Maria)</i>	<i>A alfabetização é conduzida com dinamicidade, uso de tecnologia e atividades lúdicas que conectam o conteúdo à realidade dos alunos.</i>	<i>Famílias silábicas; Abordagens diferentes; Brincadeiras/atividade diferente; Dinamicidade; Interesses comuns (jogo, personagem), Varal de palavras; Construção autônoma de palavras; Gincana / competição; Método fônico; Vídeo; Recursos visuais; Karaokê (ler para cantar); Quiz (com imagem associada); Aprendizagem lúdica; Letrar e ensinar a ler; TV como suporte; Kahoot (pela TV); Tecnologia em sala; Prática inovadora.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A prática pedagógica de Maria articula, de maneira criativa e intencional, o ensino das famílias silábicas a diferentes estratégias didáticas, evidenciando uma integração entre abordagens tradicionais de alfabetização e recursos pedagógicos contemporâneos, com o apoio da tecnologia educacional e de elementos lúdicos. Essa combinação contribui para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e significativo para as crianças, favorecendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e permite identificar a presença de movimentos didáticos relacionados à pedagogia dos multiletramentos, na medida em que o ensino parte da realidade dos estudantes, ou seja (prática situada).

Nesse contexto, observa-se a presença da multimodalidade, expressa por meio do uso de diferentes suportes e linguagens nas atividades propostas, o que corresponde à mobilização de distintos *designs* no processo de aprendizagem. Ao relacionar essas atividades aos interesses e às experiências das crianças, a prática pedagógica evidencia a valorização do repertório sociocultural dos alunos, aspecto que dialoga com o conceito de *available design*, proposto pelo *New London Group* (1996).

No Quadro 31, será analisada a narrativa de Mellina, que delineia o perfil de uma educadora que coloca o aluno e sua realidade como centro do processo de ensino e

aprendizagem. Ela integra teoria e prática, revelando uma postura pedagógica reflexiva e direcionada ao aluno.

Quadro 111: Os Multiletramentos e as Práticas de Leitura - Narrativa 6 Mellina

4.3 De que modo os princípios dos multiletramentos se manifestam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores alfabetizadores?		
4.3 Os Multiletramentos e as Prática de Leitura na Alfabetização		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>A primeira coisa que eu gosto é preparar, buscar do mais simples para o mais complexo. Porque se a gente leva uma coisa que não está na realidade dos alunos, ele não vai aprender. [...] Daí, com aquela ideia que o aluno já tem, talvez o conhecimento, a gente aprofunda no conteúdo. Faz exploração, [...] Porque, de repente, você está ensinando esse conteúdo, mas o aluno não está nem aí na sala de aula. Porque não interessou pra ele, não tem significado pra ele. [...] A leitura... a criança talvez com a linguagem do professor ela não entende, mas com a linguagem do coleguinha ela aprende. [...] Colocar os alunos pra ler sem estar cobrando, e valorizando aquilo que ele faz. [...] valorizar aquela palavra que ele leu. [...] a questão do elogio pro aluno é importante. [...] Porque, a partir do momento que você coloca o coleguinha pra trabalhar junto, tirando essa, como que fala? Essa máscara, "ah, eu sou professora e eu sei, eu pensei", não é? Então, aí, muitas vezes se torna difícil. [...] Eu procuro fazer, por exemplo: "Hoje vocês vão ouvir uma reportagem." Trago pra gente ouvir, aí a gente debate sobre aquilo ali. [...] Aí você procura uma receita. Daí, nós vamos trabalhar o texto de receita. Um bilhete para a mãe, para o pai, um bilhetinho para o colega da sala [...] usar o que está mais próximo deles. A leitura e a escrita são relacionadas com o conhecimento deles, aquilo que está próximo deles. [...] Porque você vai diretamente não só na escrita, mas também no real. Daí a criança aprende, daí tem significado. [...] E a gente aprendendo com eles. E a gente só aprofundando, né? Procurando pesquisa para aprofundar naquele assunto. [...] Tem o data show e tem televisão, só [...] na sala de aula com esse material estruturado (Mellina)</i>	<i>O ensino parte da realidade dos alunos, valorizando suas experiências, linguagem e materiais significativos para promover aprendizado com sentido.</i>	<i>Do simples ao complexo; Realidade dos alunos; Significado para o aluno; Conhecimentos prévios; Aprofundamento do conteúdo; Interesse / engajamento; Aprendizagem entre pares; Leitura sem cobrança; Elogio / reforço positivo; Relação horizontal; Gêneros do cotidiano; Reportagem (debater); Receita; Bilhete (mãe/pai/colega); Do escrito ao real; Pesquisa aprofundamento; Data show; Televisão; Material estruturado.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Mellina descreve uma prática pedagógica orientada pela progressão do simples ao complexo, sustentada na ideia de que a aprendizagem depende da realidade sociocultural e dos conhecimentos prévios dos alunos, essas características se alinham aos princípios da pedagogia dos multiletramentos. Essa perspectiva dialoga especialmente com o movimento da prática situada, uma vez que reconhece que o ensino deve partir das experiências e do repertório cultural que os estudantes já possuem.

Para a professora, o processo de ensino precisa produzir significado e interesse, evitando abordagens que não dialoguem com o cotidiano da turma, o que revela a preocupação em tornar a aprendizagem contextualizada e socialmente relevante. Destaca a leitura como atividade

mediada por interações, valorizando o trabalho entre pares, em que a criança aprende também com o colega e uma condução menos centrada em cobranças, com maior ênfase no reconhecimento do esforço, no elogio e na construção de um ambiente colaborativo de aprendizagem. Essa postura representa a descentralização da figura do professor que atua como mediador e valoriza a interação entre os pares.

Como estratégias pedagógicas, Mellina menciona o uso de gêneros textuais do cotidiano, como reportagem, receita e bilhete, articulando atividades de leitura, debate e escrita a situações concretas de comunicação. Além disso, a professora cita o uso de recursos como data show e televisão, o que amplia as formas de apresentação dos conteúdos e favorece a presença da multimodalidade, mobilizando diferentes *designs* no processo de aprendizagem.

A partir da apresentação dos quadros individuais, que sistematizam as práticas de leitura relatadas pelos participantes, torna-se possível avançar para uma leitura transversal das narrativas. As palavras-chave favorecem identificar regularidades, aproximações e tensões que atravessam essas práticas no contexto da alfabetização.

Para identificar a presença dos multiletramentos nas práticas de ensino de leitura narradas pelos professores alfabetizadores, foram aplicados como critérios analíticos os movimentos didáticos propostos pelo *New London Group* (1996): prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Esses movimentos foram utilizados como lentes interpretativas para examinar de que modo as atividades descritas pelos docentes dialogam com o contexto sociocultural dos alunos, com a mediação pedagógica do professor, com a reflexão crítica sobre os textos e com o uso social da leitura. Tais aspectos articulam-se aos processos de construção e ressignificação de sentidos presentes na multimodalidade, especialmente nos conceitos de *available design*, *designing* e *redesign*.

Inicialmente, os docentes descrevem diversas atividades de leitura, relacionando-as às orientações do planejamento e do currículo que direcionam suas ações pedagógicas, aos objetivos atribuídos às propostas, aos tipos de textos utilizados e às estratégias de mediação mobilizadas durante o processo de ensino. Esses elementos, considerados no exercício profissional, contribuem para delinear a agência docente no contexto da alfabetização.

As atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores evidenciam a mobilização de diferentes modos de significação, configurando experiências multimodais de aprendizagem, nas quais distintas linguagens se articulam na construção de sentidos, a partir do engajamento do aluno nas atividades propostas. Observa-se, por exemplo, a presença de diferentes *designs*:

- *Design* linguístico: leitura de deleite, spoilers, parlendas e atividades textuais;

- *Design* sonoro: especialmente nas atividades com músicas, karaokê e vídeos;
- *Design* visual: presente no uso de recursos digitais como YouTube, Canva e Kahoot;
- *Design* gestual: evidenciados nas interações corporais, karaokê, jogos;
- *Design* espacial: organização das atividades (gincanas, jogos) interação entre alunos;
- *Design* multimodal: integração de linguagem + imagem + som + interação. Presente em praticamente todas as atividades: vídeos, Kahoot, karaokê, jogos, Canva...

A valorização das multiculturas manifesta-se quando os professores incorporam elementos do contexto sociocultural dos estudantes, poemas regionais, como de Manoel de Barros, parlendas, bem como atividades que promovem o reconhecimento e a identificação com personagens de obras literárias, como *O Pequeno Príncipe Preto* e *O Pé de Baobá*. Essas práticas envolvem processos de contextualização, diálogo e mobilização de saberes da comunidade e dos interesses das crianças, reconhecendo a diversidade cultural presente no espaço escolar.

No conjunto das práticas descritas, observa-se a presença da diversidade de linguagens e suportes textuais, o uso de diferentes gêneros discursivos, recursos visuais e mídias digitais, ampliando as possibilidades de leitura para além do texto impresso e favorecendo a construção de sentidos em múltiplas dimensões semióticas. Essas propostas permitem examinar em que medida as práticas de ensino da leitura dialogam com os multiletramentos. Evidenciam as transformações contemporâneas nas formas de produção e circulação de textos no processo de ensino e aprendizagem. Mais do que a simples incorporação de recursos tecnológicos ou a adoção de metodologias inovadoras, torna-se fundamental que o ensino dialogue com as vivências dos alunos e com os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Esse movimento analítico permite ultrapassar a descrição das experiências singulares, articulando-as em eixos analíticos que evidenciam concepções, estratégias e mediações docentes relacionadas às práticas de leitura desenvolvidas nas salas de aula, as quais se organizam em cinco principais eixos temáticos que elencaremos na continuidade.

4.3.1 Planejamento orientado por BNCC, *Alfabetiza* - material estruturado

As narrativas dos participantes indicam que o planejamento das práticas de leitura se ancora, de modo recorrente, nas habilidades previstas pela BNCC e nas orientações do material estruturado do programa *Alfabetiza/MT*. Essa orientação aparece explicitamente nas falas docentes, que afirmam “planejar em cima da habilidade”, considerar as matrizes de referência e organizar o trabalho a partir do que está previsto para cada bimestre, utilizando o livro didático como base para a condução das atividades.

Lúcia afirma que procura contemplar “as habilidades que estão sendo trazidas naquele bimestre no livro”, complementando o trabalho com atividades extras voltadas à consolidação do aprendizado. De modo semelhante, Evaristo ressalta a necessidade de “olhar para as matrizes de referência” e planejar articulando as habilidades da BNCC com o conhecimento que possui da turma, reforçando que o planejamento precisa considerar “o que vai fazer sentido para a criança”. Cristal, por sua vez, destaca que, ao planejar, é preciso seguir as habilidades, mas também conhecer “o que chama atenção” e o que os alunos “já sabem”, indicando que o material estruturado orienta, mas não substitui a mediação docente.

Essas falas evidenciam que o livro e os materiais do *Alfabetiza* funcionam como eixo organizador do planejamento, garantindo sistematicidade e progressão das aprendizagens, especialmente no processo de alfabetização. Ao mesmo tempo, os participantes reconhecem que o planejamento exige ajustes constantes, realizados a partir da leitura do contexto e da percepção das necessidades da turma, o que desloca o uso do material de uma aplicação mecânica para uma prática interpretativa como sugere, Soares (2003).

Assim, o planejamento orientado pela BNCC e pelo *Alfabetiza* se configura como um processo mediado, no qual os professores se posicionam como intérpretes do currículo prescrito. Ao mobilizar as habilidades como referência, mas articular essas orientações à realidade dos alunos, os participantes evidenciam que as práticas de leitura se constroem na tensão entre a prescrição curricular e a ação pedagógica situada, reafirmando o papel do professor como agente central na concretização das políticas educacionais no cotidiano da sala de aula, como defende Rojo (2012), Vieira (2012) e Ribeiro (2019). Embora o planejamento orientado pela BNCC e pelo material estruturado organize e dê sistematicidade às práticas de leitura, as narrativas indicam que é na mediação docente, ao contextualizar as propostas e dialogar com a realidade dos alunos, que essas orientações curriculares se transformam em experiências de leitura dotadas de sentido. Conforme constataremos no cruzamento das análises no eixo a seguir.

4.3.2 Mediação docente e contextualização para produção de sentido

As narrativas evidenciam que as práticas de leitura se estruturam, de forma significativa, a partir da mediação docente e da contextualização dos conteúdos, compreendidas pelos participantes como condições para a produção de sentido no processo de alfabetização. Em diferentes falas, os professores afirmam que ensinar a ler exige “conhecer a turma”, “escutar”

os alunos e “partir daquilo que eles já sabem”, evitando abordagens descoladas da realidade sociocultural dos estudantes, como propõe os multiletramentos em Cazden *et al.* (2021).

Cristal explicita essa mediação ao afirmar que “tudo tem que ser mediado pelo professor” e que, antes de introduzir novos conteúdos, procura identificar “o que as crianças sabem sobre o tema”, reconhecendo o planejamento como um processo que envolve diagnóstico, escuta e escolha intencional das estratégias. De modo semelhante, Evaristo destaca a importância de “percepção da turma” e da experiência docente para compreender “o que ela precisa aprender”, relatando práticas que se iniciam pela contextualização e pelo diálogo, como no trabalho com temas sociais que mobilizam conhecimentos presentes na vivência dos alunos.

Essa compreensão também se expressa na narrativa de Mellina, ao afirmar que, “quando o conteúdo não está na realidade dos alunos, ele não vai aprender”. Para a participante, a leitura ganha significado quando se ancora no cotidiano e quando o professor reconhece que a aprendizagem ocorre também nas interações entre os próprios alunos, valorizando a “linguagem do coleguinha” como elemento formativo. Lúcia, por sua vez, relata que inicia as práticas de leitura com conversas e perguntas exploratórias, buscando ativar conhecimentos prévios e manter a atenção da turma, o que revela uma mediação orientada à compreensão e ao envolvimento.

Em suas expressões: “deixo eles falarem sobre o que já sabem daquele assunto, depois eu trago em si, o que eu vou trabalhar” e “acabou que o que era para ser o estudo durante uma semana, acabamos ficando por 15 dias”, Denis demonstra que permitir que os alunos falem sobre o que já sabem e ampliar o tempo de trabalho conforme o interesse da turma potencializa o engajamento e a participação, indicando que a mediação docente envolve decisões pedagógicas que extrapolam o planejamento inicial. Essas falas convergem ao apontar que a contextualização não é apenas uma etapa introdutória, mas um princípio organizador contínuo das práticas de leitura. Isso confirma que diferenças culturais e rápidas mudanças nos meios alteram a própria natureza do letramento escolar, Cazden *et al.* (2021).

Diante do exposto, a análise mostra que a mediação docente e a contextualização operam como eixos centrais para a produção de sentido, partindo da prática situada, deslocando a leitura de uma prática meramente técnica para uma experiência significativa e situada. Ao assumir o papel de mediador, o professor articula currículo, realidade e interação, criando condições para que a leitura se constitua como prática social e cultural no contexto da alfabetização, Freitas (2007). Ao evidenciar que a mediação docente e a contextualização são fundamentais para a produção de sentido, as narrativas também indicam que essa mediação se materializa, no

cotidiano da sala de aula, na seleção de diferentes gêneros textuais e estratégias didáticas, dimensão que orienta a análise do eixo seguinte.

4.3.3 Práticas de leitura com diversidade de gêneros e estratégias didáticas

As narrativas evidenciam que as práticas de leitura desenvolvidas pelos participantes se caracterizam pela mobilização de uma diversidade de gêneros textuais e estratégias didáticas, compreendidas como recursos para ampliar a compreensão, o interesse e a participação dos alunos no processo de alfabetização. Os professores relatam que a leitura não se restringe a um único tipo de texto ou procedimento, mas se organiza a partir de diferentes propostas, articuladas aos objetivos de ensino e às características da turma.

Cristal afirma utilizar o material do *Alfabetiza* para trabalhar gêneros textuais variados, como bilhetes, listas e parlendas, complementando essas propostas com atividades como “cruzadinhas”, “sequência lógica”, “produção de cartazes” e “jogos”, de modo a diversificar as formas de leitura e exploração da linguagem. Denis, ao relatar a experiência com “a leitura deleite de A Casa Sonolenta”, destaca como a ampliação das estratégias de recontos, maquetes, histórias em quadrinhos e outras formas de expressão favoreceu o engajamento dos alunos e transformou a leitura em uma prática significativa e prolongada no tempo, valorizando a multimodalidade e a multiculturalidade, eixos estruturantes dos multiletramentos.

Lúcia menciona o uso recorrente de gêneros como “trava-línguas”, articulados a “perguntas exploratórias” sobre sílabas, letras e construção de frases, evidenciando uma prática de leitura fortemente orientada para a consolidação de habilidades linguísticas. Maria, por sua vez, destaca o trabalho com famílias silábicas associado a estratégias lúdicas, como “gincanas”, “varal de palavras”, quiz” e “karaokê”, ressaltando que “quando você faz o que gosta, você aprende e nem percebeu”. Essa perspectiva associa a leitura ao prazer e à participação [interação], revelando a dimensão afetiva do processo de aprendizagem, que, conforme Freire (1996), constitui o sentido da prática educativa e se alinha a perspectiva dos multiletramentos.

Mellina reforça essa diversidade de oferta ao afirmar que procura trabalhar com gêneros próximos do cotidiano dos alunos, como “reportagem”, “receita” e “bilhete”, articulando leitura, escuta e debate, de modo que o texto escrito se relacione com situações reais de uso. Para a participante, essa diversidade é importante para que a leitura tenha significado e para que os alunos se reconheçam nas práticas propostas. Essas ações representam uma busca por formação de leitor proficiente que segundo Vieira (2012) e Lorenzi e Pádua (2012), exige trabalho progressivo e ativo: de hipóteses, inferências e mobilização dos conhecimentos

prévios. Essa integração entre conteúdos e seus usos sociais atendem aos movimentos didáticos dos multiletramentos.

Em conjunto, as falas indicam que a diversidade de gêneros e estratégias didáticas constitui um elemento central das práticas de leitura, permitindo que a leitura se configure como prática social, cultural e formativa. Ao variar textos, procedimentos e modos de exploração, os professores criam condições para ampliar repertórios, sustentar o interesse dos alunos e atender às diferentes demandas do processo de alfabetização, o que segundo Osti (2015), representa a experiência profissional no domínio de recursos educativos diversos e a sensibilidade para atender a heterogeneidade dos processos de aprendizagem.

As atividades relatadas pelos professores, como “gincanas”, produção e leitura de histórias em quadrinhos “(HQs)”, uso de “karaokê”, exibição de vídeos e aplicação de jogos interativos em plataformas como o “Kahoot”, evidenciam a presença de diferentes elementos multimodais nas práticas de ensino da leitura. Esses recursos mobilizam múltiplos designs para múltiplos modos de significação: linguístico, visual, sonoro e gestual que amplia as possibilidades de construção de sentidos no processo de alfabetização. Nas gincanas e jogos digitais, por exemplo, a interação coletiva, o movimento e o desafio cognitivo se articulam à linguagem verbal. Nas HQs, a combinação entre imagem, texto escrito e organização espacial contribui para a interpretação narrativa. No karaokê e nos vídeos, som, ritmo, imagem e palavra escrita se integram, favorecendo a leitura de forma dinâmica e contextualizada. Nesse sentido, tais práticas dialogam com a perspectiva dos multiletramentos ao reconhecer que a produção de sentidos na contemporaneidade ocorre por meio da articulação de diferentes semioses, permitindo que os estudantes acessem e produzam significados em variados formatos e linguagens.

Ao ampliarem os gêneros e as estratégias didáticas, as narrativas também evidenciam que essas práticas se articulam, cada vez mais, ao uso de recursos multimodais e digitais, condicionados pelas possibilidades e limites da infraestrutura escolar, aspecto que orienta um dos próximos eixos.

4.3.4 Multimodalidade, recursos digitais e condições de infraestrutura

As narrativas evidenciam que a multimodalidade e o uso de recursos digitais atravessam as práticas de leitura desenvolvidas pelos participantes, ainda que de forma desigual e condicionada pelas possibilidades de infraestrutura das escolas. Os professores relatam a incorporação de imagens, vídeos, músicas e plataformas digitais como estratégias para ampliar

os modos de significar e aproximar a leitura das experiências contemporâneas dos alunos. Nesse conjunto de ações pedagógicas, são evidenciadas diversas formas de significação em que a multimodalidade compõe um processo amplo de produção de significados, e que segundo Kress (2001), os múltiplos *designs* convergem na produção de sentido.

Cristal destaca o uso de “vídeos”, “músicas”, “figurinhas”, “pesquisas” realizadas com data show e atividades que articulam texto, imagem e som, afirmando que essas estratégias despertam o interesse e favorecem a participação dos alunos. Maria reforça essa perspectiva ao mencionar o uso frequente de “recursos visuais”, “karaokê”, “quiz” e plataformas como o “Kahoot”, projetadas na televisão, ressaltando que “eles veem muito essa parte da tecnologia dentro da sala de aula e que isso torna as atividades diferentes” e portanto, mais atrativas. Denis, por sua vez, afirma buscar “dar acesso à tecnologia, apesar de pouco”, utilizando vídeos e músicas como parte das práticas de leitura, reconhecendo o papel desses recursos na construção de experiências significativas.

Ao mesmo tempo, as narrativas revelam que o uso de recursos digitais é atravessado por limites estruturais. Lúcia relata que, nem sempre, há internet disponível na sala, o que a leva a concentrar as práticas no “material impresso” e no livro do *Alfabetiza*, recorrendo, quando possível, “à sala de aula invertida”, ao envio de materiais por e-mail ou à pesquisa realizada em casa. Evaristo também reconhece a importância dos recursos digitais, mas explicita que sua utilização depende das condições concretas de acesso, destacando o uso de ferramentas como “YouTube”, “Canva”, “Wordwall” e “microfone” quando a infraestrutura permite.

Essas falas indicam que a multimodalidade não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como uma prática situada, produzida na interseção entre intencionalidade pedagógica e condições materiais. Em razão disso, Silva Junior e Siquera (2021) ressaltam que os recursos digitais ampliam as possibilidades de leitura e interação, mas sua efetivação depende de mediações docentes e de condições institucionais que nem sempre estão garantidas. Para esses autores o problema é recorrente, visto que a escola pública não conseguiu acompanhar a tecnologia em suas constantes mudanças e evoluções.

Ao ampliar os modos de leitura por meio da multimodalidade e dos recursos digitais, as práticas descritas também evidenciam deslocamentos no lugar do aluno, favorecendo experiências de participação, autoria e reconhecimento, aspectos que orientam o eixo seguinte.

4.3.5 Agência discente, autoria e dimensões identitárias da leitura

As narrativas evidenciam que as práticas de leitura descritas pelos participantes favorecem, em diferentes níveis, a agência discente, a autoria e o reconhecimento de dimensões identitárias no processo de alfabetização. Os professores relatam experiências em que os alunos deixam de ocupar uma posição exclusivamente receptiva e passam a participar ativamente da construção dos sentidos, apropriando-se dos textos e ressignificando-os a partir de suas vivências, ampliando as possibilidades de projeção das aprendizagens em seus futuros sociais, como menciona Ribeiro (2021), atendendo as reivindicações dos multiletramentos.

Denis destaca esse movimento ao relatar a experiência com “a leitura de A Casa Sonolenta”, que se desdobrou em recontos criados pelos próprios alunos, materializados em “maquetes”, “histórias em quadrinhos” e outras formas de expressão. O professor enfatiza o entusiasmo das crianças em “recontar a história” e o prolongamento da atividade para além do tempo inicialmente previsto, indicando que a leitura se transformou em espaço de autoria e engajamento. Em outra situação, ao trabalhar “O Pequeno Príncipe Preto e o pé de baobá”, Denis evidencia a dimensão identitária da leitura e a valorização das multiculturas quando uma aluna se reconhece no personagem, revelando o potencial do texto literário para promover identificação e pertencimento.

Maria também aponta para a agência discente ao relatar práticas como “gincanas”, “quizzes” e “karaokês”, nas quais os alunos participam ativamente, leem para jogar ou cantar e constroem palavras de forma autônoma. Ao afirmar que “quando você faz o que gosta, você aprende e nem percebeu”, a participante associa também autoria, ludicidade e aprendizagem, evidenciando uma concepção de leitura que de acordo com Freire (1996), ao valorizar o envolvimento e o prazer e atende aos requisitos dos multiletramentos ao mobilizar a agência discente.

Cristal, ao descrever atividades em que os alunos vão ao “quadro” resolver desafios, “produzir cartazes”, “pesquisar” variações linguísticas regionais, destaca momentos em que as crianças se tornam produtoras de sentidos, discutem diferenças culturais e ampliam seus repertórios. Mellina reforça essa perspectiva ao afirmar que valoriza “a palavra que o aluno leu” e que a aprendizagem se fortalece quando os alunos trabalham juntos, aprendendo “com a linguagem do coleguinha”, o que evidencia uma leitura construída de forma colaborativa e dialógica, em que o conhecimento humano surge da interação com outros mais experientes, Cazden *et al.*, (2021, p. 19).

Em conjunto, as falas indicam que a agência discente e a autoria emergem quando a leitura é compreendida como prática social e cultural, vinculada às experiências, identidades e formas de participação dos alunos. Nesses contextos, de acordo com Soares (2002, 2003), a leitura ultrapassa a dimensão técnica da alfabetização e se configura como espaço de expressão, reconhecimento e construção de sentidos compartilhados, tal qual a proposta dos multiletramentos.

À luz desses eixos analíticos, apresenta-se, a seguir, no quadro 32, uma síntese que sistematiza as principais regularidades narrativas e tensões identificadas na análise transversal.

Quadro 32: Síntese - Os multiletramentos e prática de leitura na alfabetização

Eixos temáticos	Evidências nas narrativas	Tensões evidenciadas
1) Planejamento orientado por BNCC/ <i>Alfabetiza</i> e material estruturado	Planejamento “em cima das habilidades” e uso recorrente do livro/material do Alfabetiza; organização por bimestre e consolidação via atividades complementares.	Currículo prescrito × currículo vivido;
2) Mediação docente e contextualização para produção de sentido	Conversa inicial, levantamento de conhecimentos prévios, escuta/diálogo e escolha de temas conectados ao cotidiano (bairro, quintal, temas sociais), visando “fazer sentido” para a criança.	Cumprimento de conteúdo × significação;
3) Práticas de leitura com diversidade de gêneros e estratégias didáticas	Uso de gêneros do cotidiano e escolares (bilhete, lista, reportagem, receita, parlenda, trava-língua), rotinas de leitura, exploração linguística, leitura deleite e projetos de leitura.	Leitura como treino/checagem × leitura como prática social; foco no produto × foco no processo e na compreensão.
4) Multimodalidade, recursos digitais e condições de infraestrutura	Integração de imagem, vídeo, música, data show/TV, plataformas (Kahoot/Wordwall/YouTube/Canva), envio de materiais; quando há limitações, prevalece o impresso e estratégias como sala invertida.	Inovação/multimodalidade × desigualdade de acesso; intenção pedagógica × limites materiais (internet/equipamentos/tempo)
5) Agência discente, autoria e dimensões identitárias da leitura	Reconto e criação em múltiplos formatos (maquete, HQ, apresentações), engajamento prolongado por interesse da turma, reconhecimento, representatividade e circulação social da leitura (fala sobre livros, “spoiler”).	Professor como centro × protagonismo do aluno; leitura como obrigação × leitura como experiência de autoria, pertencimento e participação.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Em síntese, a análise das narrativas evidencia que as práticas de leitura na alfabetização, à luz dos multiletramentos, se configuram como ações pedagógicas situadas, mediadas por diretrizes curriculares, pela experiência docente e pelas condições concretas do contexto escolar e de acordo com Osti (2015), representaram diferentes formas de alfabetizar. Os eixos analisados revelam que a leitura é concebida pelos participantes como prática social e cultural, que envolve mediação, diversidade de gêneros, multimodalidade, uso (possível) de recursos digitais e a mobilização da “agência discente”, muito valorizada por pesquisadores de formação docente, Mizukami (2004).

O movimento articulador das práticas leitoras apresentadas pelos professores em suas vivências, oscilam entre prescrições curriculares x iniciativas de contextualização e inovação, explicitam tensões, mas também possibilidades de ampliação dos repertórios leitores o que reflete a autonomia e decisão docente frente as adversidades dos processos educativos, em conformidade com a pretensão formativa do profissional docente em que didática, experiência e criatividade se entrelaçam no ato de ensinar, Brito, Carvalhêdo e Lima (2022) e Lomba e Schuchter (2023).

As evidências analisadas indicam que o domínio conceitual do professor sobre a leitura exerce papel decisivo na organização das práticas pedagógicas, orientando a proposição de atividades de leitura diversificadas, significativas e contextualizadas. Quando ancoradas em referenciais teóricos consistentes, essas práticas ampliam as possibilidades de interação das crianças com diferentes linguagens e suportes textuais, favorecendo a formulação de hipóteses sobre o funcionamento da escrita, a participação ativa nas práticas de linguagem e a construção compartilhada de sentidos. Nesse contexto, à luz da perspectiva sociointeracionista, o conhecimento teórico do professor constitui um elemento central para fortalecer o processo de alfabetização, ao possibilitar intervenções pedagógicas mais intencionais, reflexivas e alinhadas às demandas contemporâneas da formação leitora.

Tendo isso em vista, os multiletramentos se materializam, nas práticas descritas, não como um conjunto de técnicas sistematizadas, mas como uma experiência formativa atravessada pela dinamicidade da linguagem. Essa tendência orienta os professores a desenvolver a leitura como produção de sentidos, valorizando a participação ativa dos alunos e a multiculturalidade. As narrativas também indicam, que a multimodalidade está presente nessas práticas de modo algumas vezes associado ao uso de recursos, e não necessariamente à problematização crítica dos modos de significação envolvidos.

De um modo geral a perspectiva dos multiletramentos está presente nas narrativas desses professores, porém tensionada pela realidade estrutural. À luz dessa compreensão, a subseção seguinte volta-se à análise do contexto escolar em que tais práticas se realizam, buscando identificar as condições e os desafios formativos, institucionais e materiais que podem favorecer ou limitar a implementação dos multiletramentos.

4.4 Contexto Escolar: Condições e desafios para a implementação dos multiletramentos

A proposta da pedagogia dos multiletramentos defendida pelo *New London Group* (1996) e amplamente discutida no contexto brasileiro por autores como Rojo (2012), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Ribeiro (2021), pressupõe uma mudança paradigmática na forma como se concebe o ensino da leitura e da escrita. Tal perspectiva amplia a compreensão das práticas de linguagem ao considerar a diversidade cultural e a multiplicidade de modos de significação presentes na sociedade contemporânea. No entanto, a materialização dessa proposta encontra diferentes desafios na realidade escolar brasileira.

A incorporação da multiculturalidade e o desenvolvimento de práticas de leitura multimodais na alfabetização, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exigem mais do que iniciativas individuais dos professores. Demandam, sobretudo, políticas públicas consistentes de formação docente, flexibilização curricular, investimentos em infraestrutura e valorização da diversidade cultural dos estudantes. Nesse contexto, esta subseção examina como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos.

4.4.1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente

Esta subcategoria dedica-se a analisar os desafios e condições humanas fundamentais para a efetivação dos multiletramentos, centrando-se no professor como agente decisivo do processo. A formação continuada, e a efetiva valorização profissional constituem o alicerce sem o qual qualquer inovação pedagógica se torna inviável. O foco recai sobre a ação docente, suas necessidades de desenvolvimento e as condições de trabalho que impactam diretamente sua capacidade de mediar práticas de linguagem complexas e contemporâneas no cenário da alfabetização.

No quadro 33, a seguir, Cristal apresenta, em suas narrativas, críticas ao modelo de formação continuada que recebe, pois considera que ele impõe ações educativas muitas vezes distantes das necessidades reais das crianças. Ela reivindica um espaço de escuta que permita que a realidade contextual seja efetivamente considerada.

Quadro 123: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 1 Cristal

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4.1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Agora o foco da formação continuada é ensinar pelo som das letras, mas você não consegue alcançar todo mundo [...] tem um monte de coisa (uso das tecnologias) que eu tenho que pedir ajuda [...] Que nem agora mesmo... o “Alfabetiza” veio com quadrinhas, lista. Quadrinha, listas, parlenda. Eu achei muita coisa com o mesmo tema. Porque são trinta páginas com o mesmo tema, sabe? os programas vêm, porque tem vários programas que a gente está seguindo agora. Eles vêm com muito papel [...] porque todo mundo reclama, mas a gente nunca é ouvido. Porque esse material, ele vem de cima já cai no nosso colo [...] não é uma coisa que a gente conseguiu ajudar a elaborar. Acho que os gestores precisavam ouvir mais os professores, porque é a gente que está ali, na frente. A gente que está vendo o que mudou, né? (Cristal)</i>	<i>Critica a formação continuada e os materiais impostos, defendendo escuta ativa aos professores que vivenciam a prática.</i>	<i>Formação continuada; Foco na consciência fonológica; Necessidade de ajuda; Uso das tecnologias; Material do programa Alfabetiza; Repetição de conteúdos; Excesso de papel; Sobrecarga docente; Decisões impostas; Desvalorização da voz do professor; Distanciamento gestão/sala de aula; Mudanças na prática escolar.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Cristal evidencia a distância entre alfabetização, em ensinar pelo “som das letras” e letramento (usar socialmente a escrita), defendido por Soares (2002, 2003, 2023). O excesso de páginas sobre o mesmo gênero textual, extrapola os limites da atratividade, “quadrinhas”, “lista”, “parlenda”, perdendo a função de significação, em detrimento a atividades mais contextualizadas, isso revela um esvaziamento do letramento, negando a complexidade do processo de aquisição da escrita defendida por Soares (2003).

A formação continuada precisa superar a lógica da imposição de métodos e materiais pré-definidos, priorizando, em seu lugar, a escuta docente ativa e participativa, para que se construam políticas educacionais verdadeiramente colaborativas e contextualizadas.

Na sequência, no quadro 34, Denis também traz outras reflexões sobre a limitação do modelo de formação continuada, que segundo ele, não atende aos anseios formativos dos professores.

Quadro 134: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 2 Denis

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Às vezes a gente está tão sobrecarregado com tantas outras funções, tantas atribuições, dentro da sala de aula, formações continuadas, que você acaba não tendo tempo para aprofundar em muitos assuntos [...] o que faltaria, talvez, um embasamento teórico no caso pra aliar essa prática que as vezes já acontece [...] atualmente nós estamos fazendo uma formação do “Alfabetiza MT” [...] as formações do livro que</i>	<i>Denis aponta que a sobrecarga e a burocracia comprometem a qualidade da formação</i>	<i>Sobrecarga de funções; Aprofundamento insuficiente; Falta de embasamento teórico; Formação continuada (Alfabetiza MT);</i>

<i>nós começamos a utilizar lá em fevereiro, a formação começou em maio. E nós temos que dar conta de tudo isso até o começo de julho. Acaba que não tem muito tempo de aprofundar esses assuntos nas formações, né? Você aí já vem com formações acumuladas. E acaba que, às vezes, você teria que fazer duas formações, mas tem que fazer uma só, condensar tudo aquilo, pra poder dar conta de cumprir um cronograma que vem imposto [...] apesar que os livros que eles trazem diferentes abordagens de conteúdos e de repente, poderiam ser melhor exploradas através dos multiletramentos nas formações que nós recebemos, nós não temos tanto essa abordagem [...] fica muito só em ver a teoria, mas não trazem dicas práticas de como a gente poderia abordar isso na sala de aula, no cotidiano [...] elas dificultam as práticas. Porque nós estamos sendo cobrados o tempo todo: por planilhas, relatórios, fichas [...] você não tem tempo para fazer aquilo que você realmente deveria fazer que é planejar a aula. Ter um tempo de fazer as intervenções adequadas, adaptar o que for necessário para a realidade dos alunos e acaba que você fica tão perdido nessas burocracias que não tem tempo hábil para fazer o que realmente precisa que é buscar a melhor forma de desenvolver uma aprendizagem com seus alunos. (Denis)</i>	<i>continuada e sua aplicação prática.</i>	<i>Descompasso temporal; Cronograma imposto; Formações acumuladas; Condensação de formações; Potencial dos materiais pouco explorado; Multiletramentos ausentes/insuficientes na formação; Falta de orientações práticas; Burocracias escolares; Tempo para intervenções pedagógicas; Adaptação à realidade dos alunos; Desvalorização do trabalho pedagógico.</i>
---	---	---

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A narrativa de Denis, não é apenas um desabafo, mas traz um respaldo analítico que confirma as contradições entre as políticas educacionais implementadas e a realidade vivida nas escolas. A formação continuada requer a associação do embasamento teórico com as práticas pedagógicas contextualizadas, respeitando os limites da sobrecarga docente.

O relato de Evaristo a seguir, revela suas experiências com as formações continuadas, especialmente com o programa *Alfabetiza*, no qual adota a pedagogia de Paulo Freire como referência educativa, utilizando-a tanto no processo de alfabetização quanto na construção de argumentos em defesa do melhor processo educativo e contra políticas que considera incompatíveis.

Quadro 145: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 3 Evaristo

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Paulo Freire falava que a gente precisa trabalhar com amor. Mas esse amor é ação! Não é de forma romantizada, como eu vejo as pessoas discursando aí. Como eu vejo na formação do Alfabetiza, por exemplo que coloca toda a responsabilidade no professor. Que tem que dar conta de tudo [...] porque, por exemplo, tem a avaliação do Alfabetiza, já o Saeb é outra identidade de questões. Alfabetiza" coloca de uma forma; Saeb, de outra forma [...] para uma criança pequena, é muita informação [...] a formação continuada que tenho feito desde o ano passado, faz um movimento</i>	<i>A formação docente é marcada por cobranças e avaliações desconectadas da realidade escolar, esvaziando o sentido prático e afetivo da educação.</i>	<i>Paulo Freire: Amor como ação; Responsabilização do professor; Sobrecarga de exigências; Avaliações externas; Avaliação do Alfabetiza; Avaliações despadronizadas; Sobrecarga da criança pequena; Formação (Alfabetiza); Alinhamento multiletramentos (parcial); Engessamento / padronização;</i>

<i>[de se alinhar aos multiletramentos]. Não vou falar que consegue... faz o movimento. Mas, da mesma forma que faz esse movimento, desconsidera todas as outras formas existentes na educação, engessa todas as outras formas. Por exemplo, tem essa questão... a formadora do Alfabetiza cobra muito: “ficha de leitura? Tem que ler todo dia! Tem que ler todo dia!” Então eles precisam se debruçar no livro [...] não contempla aquilo que é de demanda na sala de aula, ou daquilo que eu preciso de base teórica, por exemplo, ou de sustentação para a prática educativa. [...] nas formações é como se fosse uma reunião empresarial de repasse, de lista do que é necessário fazer durante o bimestre para se alcançar os “índices” [...], mas os índices são uma farsa [...] porque tem muita formação de repasse, muita cobrança, muitas avaliações externas que não condizem com a realidade. (Evaristo)</i>		<i>Desconsideração de outras abordagens/metodologias; Cobrança de rotinas (“ficha de leitura”, “ler todo dia”); Foco no cumprimento do livro/material; Falta de sustentação prática; Formação como repasse (“reunião empresarial”); Lista de tarefas por bimestre; Crítica aos índices (“farsa”); Desconsiderada a realidade da escola.</i>
--	--	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Evaristo evidencia que a formação continuada, abandonou seu caráter formativo e reflexivo para se tornar um instrumento de produção de resultados de avaliações externas desconectadas da realidade escolar. Desse modo, não fomenta extensivamente a educação libertadora, emancipatória e transformadora, defendida por Freire (1987, 1990 e 1996).

As narrativas de Lúcia a apresentam como uma professora com postura crítica em relação à formação continuada ofertada. Segundo ela, essa formação decorre de políticas educacionais que não correspondem à sua atual realidade.

Quadro 36: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 4 Lúcia

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4.2 1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Sim, ela atende. Porém, assim... ontem mesmo tivemos a formação do Alfabetiza, nos mostraram até um joguinho para gente, contempla, mas não atende a realidade que nós estamos vivendo hoje. Porque para nós utilizarmos um joguinho com a criança, nós temos que ter a internet, porém, isso está deixando muito a desejar. Então, o que a gente vê que realmente pode proporcionar para eles é o material impresso, quando tem impressora, né? a escola até tenta. A escola em si, a instituição, mas eles também enfrentam bastante barreiras. O que dificulta, hoje é que se está muito preso a documentos, muito papel. Por exemplo: não é o papel em espécie, mas você dá uma avaliação e tem uns, questionários para lançar. Você dá uma avaliação, você tem que lançar todo aquele gabarito da criança e isso ocupa muito tempo do professor. Nós lançamos no Saeb. [...] Como eu disse é tanta burocracia que nós poderíamos estar produzindo algo para nossos alunos. [...] Uma formação mesmo, seria estar junto com o corpo docente, onde você troca experiências. [...]</i>	<i>A formação docente é burocrática e distante da prática, dificultando ações efetivas diante da falta de recursos e da realidade escolar.</i>	<i>Formação (Alfabetiza); Joguinho / recurso digital na formação; Não atende a realidade; Infraestrutura precária (internet, impressora); Limites institucionais; Burocracia ocupa tempo docente; Lançamentos de avaliação / gabarito; Foco pedagógico (desvio); Formação colaborativa (trocas); Práticas formativas; Projeto de leitura; Planejamento coletivo.</i>

<i>Então, acho que falta mais isso, uma troca de experiências nessas formações, práticas mesmo. Voltar à prática. Vamos fazer um projeto desenvolvendo a leitura e aproveitar esse momento para produzir algum material. Vamos discutir sobre isso, produzir juntos. (Lúcia)</i>		
--	--	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Lúcia ressalta que é urgente reduzir a burocracia nas escolas, pois ela compromete o tempo necessário para o planejamento e a produção de significados efetivos no processo educativo. A formação prática dos docentes e os recursos escolares precisam estar alinhados às necessidades reais do processo de ensino e aprendizagem.

No Quadro 37, a seguir, Maria reivindica a modernização da formação continuada, reconhecendo-a como necessária para atender às demandas culturais de seu tempo. Ela posiciona sua voz como agente de mudança, ao identificar falhas sistêmicas e apontá-las como metas para o avanço e a superação.

Quadro 37: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 5 Maria

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Eu acredito que na formação, ela traz muita teoria, mas ela deixa muito a desejar na prática. Então, a gente aprende muita teoria nas formações, mas eu penso que ainda falta muito na parte prática. [...] Olha, eu acredito que eles tentam trazer, tentam, mas ainda fica falho em muitas coisas. Ahh, no caso do município eu acredito que precisa de uma evolução ainda, um pouco maior, a respeito de trazer os multiletramentos. Principalmente em se tratando do digital. [...] o Alfabetiza, ele traz algumas coisas [...] eu aprendia parlendas em casa com a minha família, eu aprendia muitas parlendas, até lá, da parte nordestina. Muitas músicas nordestinas, cantigas deles, e hoje as crianças são muito carentes deste contato, hoje eles aprendem as parlendas na escola e não com a família. [...] Olha, que nem eu falei, a respeito da formação, eu sinto falta da parte prática, eu vejo muita teoria e pouca prática. (Maria)</i>	<i>A formação docente é teórica demais e falha em integrar práticas e multiletramentos, especialmente os digitais e culturais.</i>	<i>Formação (Alfabetiza); Excesso de teorização; Falta de prática; Necessidade de evoluir; Multiletramentos; Ênfase no digital (lacuna maior); Mudanças sociais; Parlendas; Apoio familiar; Referência nordestina; Perda de transmissão cultural na família; Escola como principal espaço de acesso; Carência de contato cultural.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Tal como defende Monte Mór (2017), Maria se revela uma educadora reflexiva e crítica das estruturas existentes, capaz de realizar retrospectivas e prospecções sobre sua prática. Demonstra ampla consciência das complexas transformações sociais que impactam a cultura familiar e o cotidiano escolar. Em consonância com o *New London Group* (1996), ela valoriza a multiculturalidade e a multimodalidade, ao reivindicar uma evolução no espaço escolar em que os multiletramentos atuem como parte central do processo educativo. Maria acolhe os novos

letramentos e reconhece o papel das mídias digitais como dimensão central da educação contemporânea, consoante a Lankshear e Knobel (2013), visto que elas transformam os modos de ler, escrever e se comunicar. Sua narrativa constitui um instrumento de compreensão e de ação sobre sua própria realidade profissional, revela sua busca constante por formação prática com vistas a promover avanços significativos na escola e em sua comunidade.

Abaixo, no quadro 38, a análise da narrativa de Mellina se aproxima dos demais participantes, com uma reflexão crítica sobre as condições reais de trabalho docente e as contradições entre políticas formativas, educação contemporânea, materiais estruturados e realidade da sala de aula.

Quadro 38: Condições e Desafios Humanos - Narrativa 6 Mellina

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 1 Condições e Desafios Humanos: Formação e Valorização Docente		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Olha, falar a verdade, é que todo mundo reclama da formação continuada. Eu ainda não tive esse ano, só tive uma formação, só quando foi apresentado o material estruturado. Mas eu acredito que eles vão proporcionar mais coisa ali, né? [...] É que foi apresentado na formação ultimamente não está sendo tão suficiente para mexer com a realidade. [...] o que o material traz é uma coisa bonita. Mas, na prática, na realidade da sala de aula, é completamente diferente. Se o professor não tiver uma estrutura, ele não consegue aplicar em sala. Essas formações que muitas vezes vem [...] eu vejo dessa maneira [...] ah formação, ajuda? Ajuda. Mas não está sendo suficiente para poder mexer com a realidade numa sala de aula. Porque é lá que a gente vê as necessidades, né? [...] O sistema estruturado traz uma necessidade pronta e não é pronta e acabada. [...] Não é só o conteúdo do livro, mas também trazer para essa realidade. [...] Tem que ver essas dificuldades, porque hoje na sala de aula, o professor está sendo esgotado. [...] Porque hoje está tendo muita questão de alunos com deficiências, (neurodivergentes). Não é, intelectual, é, aluno autista, entre outros. Então o professor está esgotado. [...] Preparar o professor, pra também mexer com essa tecnologia, para acompanhar as crianças. [...] Não adianta investir, por exemplo, em muitos computadores, tecnologia... se o profissional ali dentro não está preparado para trabalhar... Eu acho que as formações têm que procurar as coisas do dia a dia de sala de aula. (Mellina)</i>	<i>A formação continuada é insuficiente diante da realidade escolar, exigindo preparo prático, estrutura adequada e inclusão tecnológica.</i>	<i>Formação (Alfabetiza); Reclamações sobre a formação; Insuficiência formativa; Distância entre formação e realidade; Material estruturado desconectado do real; Falta estrutura; Condições de trabalho; Necessidades reais da sala; Sistema estruturado padronizado; Esgotamento docente; Sobrecarga; Inclusão (autismo); Demandas diversas; Apoio insuficiente ao professor; Preparar o professor para tecnologia; Formação tecnológica; Investimento em equipamentos x formação do profissional.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A narrativa de Mellina evidencia a necessidade urgente de repensar a formação continuada à luz da realidade das escolas públicas. Ela representa o perfil de professora que reflete criticamente sua própria condição profissional, ao alinhar-se ao conceito de letramento ideológico proposto por Street (1984, 2014). Sua busca por preparação docente com a inter-relação entre teoria e prática, com foco no desenvolvimento humano, dialoga também com

Libâneo (1992) e Saviani (2025), e se traduz no desejo por formações contextualizadas, significativas e emancipadoras.

O eixo temático – Formação continuada com baixa aderência à realidade escolar evidencia as lacunas entre as propostas formativas oferecidas aos docentes e as demandas concretas do cotidiano escolar, revelando desafios que impactam diretamente a prática pedagógica e a valorização docente, conforme é exposto a seguir.

4.4.1.1 Formação continuada com baixa aderência à realidade escolar

As narrativas dos participantes convergem ao indicar que a formação continuada, embora reconhecida como necessária, apresenta baixa aderência às demandas concretas de sala de aula. De forma recorrente, os professores afirmam que as formações “ajudam”, mas “não são suficientes” para transformar a prática cotidiana, pois se mantêm distantes da realidade escolar e das condições efetivas de trabalho.

Maria explicita essa percepção ao afirmar que as formações trazem “muita teoria e pouca prática”, apontando a ausência de orientações que auxiliem na implementação das propostas no cotidiano da alfabetização, especialmente no que se refere ao uso do digital e aos multiletramentos. Denis reforça esse argumento ao relatar que, “às vezes a gente está tão sobrecarregado com tantas outras funções, tantas atribuições, dentro da sala de aula, formações continuadas, que você acaba não tendo tempo para aprofundar em muitos assuntos”, diante da sobrecarga e do tempo reduzido, não há espaço para aprofundamento teórico ou para articulações mais consistentes entre formação e prática, o que acaba por fragilizar o impacto formativo.

Mellina também problematiza a distância entre o que é apresentado nas formações e a realidade da sala de aula, ao afirmar que o material estruturado “é bonito”, mas que, sem condições e sem apoio formativo contínuo, o professor “não consegue aplicar” o que é proposto. Para a participante, a formação deveria partir das necessidades reais do cotidiano escolar, reconhecendo que “é lá que a gente vê as necessidades”. Lúcia converge ao afirmar que as formações “contemplam, mas não atendem” a realidade vivida, sobretudo quando apresentam recursos que dependem de infraestrutura inexistente, como o uso constante da internet.

Cristal e Evaristo acrescentam que a formação continuada, ao não considerar as múltiplas demandas do professor, acaba por reforçar a responsabilização individual, exigindo que o docente “dê conta de tudo”, sem oferecer sustentação teórica e prática suficiente para lidar com as transformações contemporâneas da alfabetização. Em conjunto, essas falas

evidenciam que a formação continuada, tal como experienciada, carece de maior inter-relação com a prática, com as condições de trabalho e com as necessidades formativas dos professores. Osti (2015, p. 89), reforça que a competência docente advém de boas ações formativas, reflexivas, adequadas à cada situação.

Tendo isso em vista, os dados indicam que a baixa aderência da formação continuada à realidade escolar se constitui como um dos principais desafios humanos para a implementação dos multiletramentos, uma vez que limita a capacidade do professor de ressignificar propostas e de transformá-las em ações pedagógicas efetivas no contexto da sala de aula. Ao evidenciar uma lacuna entre formação e prática, o eixo temático a seguir elenca algumas questões que fragilizam a associação entre ensino e aprendizagem.

4.4.1.2. Lógica de imposição: cronogramas, programas e avaliações externas

As narrativas dos participantes evidenciam que a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico estão atravessadas por uma lógica de imposição e controle, materializada em cronogramas rígidos, múltiplos programas simultâneos e avaliações externas que incidem diretamente sobre a prática docente. Os professores relatam que as orientações institucionais “vêm de cima” e chegam à escola como demandas já definidas, restando ao docente a tarefa de cumprir prazos, metas e procedimentos previamente estabelecidos.

Cristal explicita esse movimento ao afirmar que os materiais e programas “já caem no nosso colo”, sem que os professores tenham participado de sua elaboração ou tenham sido ouvidos quanto às necessidades reais da sala de aula. Denis reforça essa percepção ao relatar o descompasso entre o uso do material e o início da formação correspondente, além da exigência de “dar conta” de conteúdos e formações acumuladas em um curto espaço de tempo, a pressão imposta pelos cronogramas inviabilizam o aprofundamento e a reflexão.

Evaristo problematiza de forma contundente essa lógica ao apontar a coexistência de diferentes avaliações externas, como *Alfabetiza* e SAEB, com “identidades” e exigências distintas, o que gera confusão pedagógica e sobrecarga informacional, especialmente para crianças pequenas. Para a participante, as formações assumem, muitas vezes, o formato de “reuniões de repasse”, centradas em listas de tarefas e no alcance de “índices”, os quais questiona, por não refletirem a complexidade da realidade escolar.

Lúcia também evidencia essa lógica ao relatar o tempo excessivo dedicado ao lançamento de dados e registros avaliativos, destacando que a centralidade das avaliações externas e dos controles burocráticos desloca o foco do trabalho pedagógico para o

cumprimento de exigências institucionais, contrariando o posicionamento de Street (2014), que critica modelos formativos que prezam somente os resultados, descolados do contexto e da prática. Em conjunto, essas falas revelam que a lógica de controle se sobrepõe à escuta docente e à autonomia pedagógica, limitando a possibilidade de construção de práticas formativas mais contextualizadas e reflexivas.

Os dados indicam que a imposição de cronogramas, programas e avaliações externas constitui um desafio estrutural para a valorização docente e para a implementação de propostas alinhadas aos multiletramentos, ao reforçar uma cultura de cumprimento e controle em detrimento da mediação pedagógica e da autoria docente. Para Lomba e Schuchter (2023) é imprescindível que a docência se constitua em diálogo com o contexto e com os sujeitos concretos da escola, do contrário, a lógica de imposição e controle, ao se materializar no cotidiano escolar, contribui diretamente para a intensificação da sobrecarga, da burocratização e da complexificação do trabalho docente, aspectos que orientam a próxima análise.

4.4.1.3 Sobrecarga, burocratização e complexificação do trabalho docente

As narrativas revelam que o trabalho docente na alfabetização se encontra profundamente marcado pela sobrecarga e pela intensificação de demandas burocráticas, o que impacta diretamente as condições de planejamento, intervenção pedagógica e acompanhamento dos alunos. Os participantes relatam que, além das atividades próprias da sala de aula, são constantemente convocados a cumprir tarefas administrativas, registros e lançamentos que consomem tempo e energia, deslocando o foco do trabalho pedagógico.

Denis explicita essa sobrecarga ao afirmar que a quantidade de atribuições em sala de aula, formações, preenchimento de planilhas, relatórios e fichas, impede que o professor tenha tempo para “fazer aquilo que realmente deveria fazer”, como planejar e realizar intervenções adequadas à realidade dos alunos. Lúcia reforça essa percepção ao mencionar o tempo dedicado ao lançamento de avaliações e gabaritos em sistemas externos, “como eu disse é tanta burocracia que nós poderíamos estar produzindo algo para nossos alunos.” destacando que a burocracia ocupa um espaço que poderia ser destinado à produção de materiais e ao desenvolvimento de práticas mais significativas.

Mellina amplia essa análise ao associar a sobrecarga à complexificação do trabalho docente, especialmente diante do aumento de demandas relacionadas à inclusão escolar. Ao relatar a presença crescente de alunos com diferentes necessidades educacionais, a participante afirma que o professor “está sendo esgotado”, uma vez que essas exigências não vêm

acompanhadas de suporte formativo ou estrutural suficiente. Nesse contexto, a docência se torna um trabalho cada vez mais dinâmico, exigindo do professor competências pedagógicas, emocionais e administrativas simultaneamente.

Cristal e Evaristo também evidenciam esse cenário ao apontar o acúmulo de programas, materiais e exigências institucionais que recaem sobre o professor, reforçando a sensação de responsabilização individual frente a demandas sistêmicas. Em conjunto, as falas indicam que a burocratização e a ampliação das atribuições contribuem para o desgaste profissional e para a fragilização das condições humanas necessárias à implementação de práticas pedagógicas mais complexas, como aquelas relacionadas aos multiletramentos.

Com base nisso, a sobrecarga e a burocratização emergem como fatores centrais na complexificação do trabalho docente, limitando a autonomia, o tempo de reflexão e a possibilidade de inovação pedagógica no cotidiano da alfabetização. Diante desse cenário de sobrecarga e esgotamento, as narrativas também evidenciam que a valorização docente e a garantia de condições concretas de trabalho se constituem como elementos centrais para a implementação efetiva dos multiletramentos, aspecto que orientam os debates e ponderações do eixo a seguir.

4.4.1.4 Valorização docente e condições de implementação dos multiletramentos

As narrativas indicam que a valorização docente, na perspectiva dos participantes, está diretamente relacionada às condições concretas de trabalho e às possibilidades reais de implementação dos multiletramentos no contexto escolar. Os professores afirmam que não basta a proposição de materiais, programas ou recursos tecnológicos se o docente não é ouvido, apoiado e preparado para atuar diante das demandas contemporâneas da alfabetização. Há um consenso de que uma educação libertadora e emancipatória exige romper lógicas instrumentais centradas em resultados, Freire (1987, 1990 e 1996), os professores demonstram clareza quanto a isso.

Cristal explicita a necessidade de maior escuta institucional ao afirmar que os professores raramente participam da elaboração dos materiais e das propostas que chegam à escola, “de cima para baixo”. Para a participante, a valorização passa pelo reconhecimento de que é o professor quem está “ali, na frente”, acompanhando as mudanças no perfil dos alunos e nas práticas de linguagem. Mellina reforça essa ideia ao afirmar que o sistema estruturado traz “necessidades prontas”, mas que a realidade da sala de aula exige adaptações constantes,

impossíveis de serem realizadas sem condições adequadas e sem formação alinhada ao cotidiano escolar.

A questão da preparação docente para o uso das tecnologias aparece como elemento central nesse eixo. Mellina é enfática ao afirmar que “não adianta investir em computadores e tecnologia se o profissional não está preparado para trabalhar”, evidenciando que a implementação dos multiletramentos depende, sobretudo, da formação e do suporte humano. Lúcia converge ao destacar que, muitas vezes, as formações apresentam recursos digitais que não podem ser utilizados por falta de internet ou infraestrutura, o que fragiliza tanto a prática pedagógica quanto a percepção de valorização profissional.

Evaristo amplia essa discussão ao criticar a responsabilização excessiva do professor e a centralidade dos “índices”, defendendo que a valorização docente não pode estar vinculada apenas a resultados mensuráveis, mas ao reconhecimento do trabalho pedagógico como ação conjunta, ética, política e humana. Denis e Maria também indicam que a ausência de tempo, de apoio formativo prático e de condições estruturais adequadas compromete a possibilidade de aprofundar propostas alinhadas aos multiletramentos em consonância, Gatti *et al.* (2019, p. 34), defende que a formação se sustente em uma perspectiva crítica que valorize as práticas humanas, culturais e sociais.

A partir dos debates destes eixos, apresenta-se, a seguir, no quadro 39, uma síntese que sistematiza visualmente as principais regularidades, evidências narrativas e tensões identificadas na análise transversal das condições e desafios humanos relacionados à formação e à valorização docente.

Quadro 39: Síntese transversal – Condições/Desafios Humanos: Formação/Valorização Docente

Eixos temáticos	Evidências narrativas	Tensões evidenciadas
4.4.1.1 Formação continuada com baixa aderência à realidade escolar	Participantes afirmam que a formação “ajuda”, mas “não é suficiente”; apontam “muita teoria e pouca prática”; indicam falta de orientações aplicáveis ao cotidiano e pouca sustentação para lidar com demandas reais (inclusive tecnologia e inclusão).	Teoria × prática; formação idealizada × realidade da sala de aula; proposta formativa × condições concretas de aplicação.
4.4.1.2 Lógica de imposição/controle: cronogramas, programas e avaliações externas	Relatos de que programas e materiais “vêm de cima” e “caem no colo”; cronogramas impostos e formações condensadas para cumprir prazos; coexistência de avaliações (Alfabetiza/SAEB) com lógicas diferentes; foco em “índices” e repasses.	Autonomia × cumprimento de metas/prazos; formação como reflexão × formação como repasse; avaliação formativa × pressão por índices.
4.4.1.3 Sobrecarga, burocratização e complexificação do trabalho docente	Professores narram acúmulo de funções, excesso de registros (planilhas, relatórios, fichas, lançamento de dados), pouco tempo para planejar e intervir; esgotamento intensificado por demandas contemporâneas (ex.: inclusão, múltiplas necessidades).	Ensino × burocracia; tempo para planejar × tempo em registros; exigências crescentes × suporte insuficiente.
4.4.1.4 Valorização docente e condições	Demandas por escuta/participação docente; necessidade de formação situada e colaborativa	Discurso de inovação × condições reais de

de implementação dos multiletramentos	(troca de experiências, produção conjunta); afirmação de que não basta investir em tecnologia sem preparar o professor; infraestrutura (internet/equipamentos) como condição de viabilidade.	implementação; investimento em recursos × formação humana; Participação × cobrança do professor.
---------------------------------------	--	--

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Em síntese, as narrativas analisadas evidenciam que as condições e os desafios humanos vinculados à formação e à valorização docente impactam diretamente a possibilidade de implementação dos multiletramentos no contexto da alfabetização. As falas dos participantes revelam que formações pouco aderentes à realidade escolar, associadas a lógicas de imposição, controle e burocratização, intensificam a sobrecarga e fragilizam o trabalho pedagógico, deslocando o professor de seu papel formativo para uma posição de cumprimento de demandas institucionais. No âmbito dessa discussão, Libâneo (1992, 2008) e Saviani (2025), alertam sobre a relevância de que as políticas educacionais e tendências pedagógicas estejam alinhadas diretamente sobre a prática escolar, para que a materialização da valorização docente se apresente como reconhecimento simbólico, como garantia de escuta, participação, formação situada e condições efetivas de atuação, elementos imprescindíveis para que os multiletramentos se consolidem como prática pedagógica e não apenas como discurso.

Ao lado desses desafios humanos, as narrativas também apontam para limites e possibilidades relacionados às condições materiais de trabalho, especialmente no que se refere à infraestrutura escolar e ao acesso às tecnologias, aspectos que orientam a análise da próxima seção.

4.4.2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias

Esta subcategoria analisa narrativas que revelam os desafios relacionados à infraestrutura escolar e ao acesso às tecnologias, fatores que podem comprometer diretamente a implementação de práticas multiletradas. A ausência ou instabilidade do acesso à internet, aliada à limitação de equipamentos e à precariedade dos recursos digitais disponíveis, restringe significativamente as possibilidades de integração de práticas multimodais ao ensino da leitura. Tal cenário compromete não apenas o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), mas também limita o acesso dos estudantes a diferentes linguagens, gêneros e formas contemporâneas de produção e circulação de textos, fundamentais à perspectiva dos multiletramentos.

Como consequência, dessa fragilidade, as práticas docentes tendem a se concentrar em suportes mais tradicionais, reduzindo as oportunidades de exploração de recursos audiovisuais,

interativos e digitais, o que dificulta a promoção de experiências de leitura mais diversificadas, críticas e contextualizadas. Em um mundo cada vez mais conectado e dinâmico, torna-se essencial que a escola disponha de uma infraestrutura mínima adequada, que possibilite a experimentação, o acesso equitativo às tecnologias e o desenvolvimento de competências digitais. Sem esse suporte, mesmo as propostas curriculares mais transformadoras podem enfraquecer, limitar os avanços pedagógicos e a efetiva transformação das práticas de ensino, Saviani (2025).

Dessa forma, a ausência de condições materiais adequadas não apenas restringe a inovação pedagógica, mas também aprofunda desigualdades educacionais, ao impedir que os alunos tenham acesso pleno às práticas de letramento demandadas pela sociedade contemporânea.

O Quadro 40, apresenta o relato de Cristal, no qual a participante expõe as tensões entre seu ideal pedagógico e as condições reais de trabalho e infraestrutura escolar. Sua narrativa evidencia a necessidade de ressignificar conceitos pedagógicos cristalizados a décadas no cotidiano da escola.

Quadro 150: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 1 Cristal

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>O livro didático do “Alfabetiza”, não entende a realidade das crianças em sala de aula [...] e eu sinto muita falta de tecnologia, sabe? [...] Não tem muito uso de tecnologia, é muito papel, muito recorte, muita colagem, mas não tem essa abordagem digital [...] pra você utilizar aqui na escola, eu sinto falta desses materiais que estão vindo [...] (Cristal)</i>	<i>A proposta do Alfabetiza não atende aos anseios da professora em relação a multimodalidade</i>	<i>Livro didático “Alfabetiza”; Descompasso com a realidade; Baixo uso de tecnologia em sala; Predominância do papel; Atividades manuais; Ausência de abordagem digital; Infraestrutura insuficiente; Limitações para implementação/multiletramentos.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Segundo Cristal para que os multiletramentos se tornem efetivos na prática escolar, é determinante que o material didático dialogue com a realidade dos alunos e incorpore tecnologias que ampliem as formas de expressão, leitura e produção de sentido. Se percebe que na base da narrativa de Cristal, existe a frequência de termos ligados à contemporaneidade, “tecnologia”, “digital”, “materiais que estão vindo”, que indicam uma expectativa latente por recursos mais alinhados a cultura vigente.

Denis, assim como Cristal, evidencia em suas narrativas o marcante descompasso entre a limitada proposta educativa escolar e as experiências sociais de letramento vivenciadas pelos alunos em sua cultura familiar, como podemos acompanhar no quadro 41, a seguir.

Quadro 41: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 2 Denis

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>O que eu posso utilizar na sala de aula, no caso, é o meu computador e um data show... Porém, não é com tanta frequência, porque a escola não tem tantos data shows assim, e todos os professores ficam precisando usar [...] então não é sempre que você tem ele disponível para ser usado [...] nós temos livros extensos que precisam ser trabalhados em um semestre [...] na maioria das vezes eles chegam atrasados. (Denis)</i>	<i>Denis aponta que a escassez de recursos tecnológicos e a precariedade no acesso ao material didático, dificulta o trabalho pedagógico.</i>	<i>Computador particular; Data show (compartilhado); Uso esporádico tecnologia; Infraestrutura limitada; Livros extensos; Atraso na chegada dos materiais; Impacto no planejamento e execução das atividades.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

As narrativas de Denis, destacam sua visão crítica quanto aos recursos existentes. A superação dos desafios de implementação dos multiletramentos depende da garantia de disponibilidade estável da tecnologia, alinhada a um material didático contextualizado, para integração de práticas multimodais que reflitam a realidade dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa, inclusiva e conectada ao seu tempo.

No quadro 42, a seguir, temos as narrativas de Evaristo trazendo fortes posicionamentos que revelam com riqueza de detalhes, tensões significativas entre as demandas contemporâneas da educação, marcadas pela presença das tecnologias digitais, e as condições estruturais precárias enfrentadas pelos professores em sua escola.

Quadro 42: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 3 Evaristo

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>O quadro é um dos recursos que eu utilizo, sim. A atividade impressa também. Mas também utilizo outros materiais, porque são crianças que estão na era digital, não tem como fugir disso... temos o Chromebook, mas não utilizamos aqui na escola... O município não dá conta. É questão estrutural... Principalmente no primeiro ano, o Estado, que deveria arcar com o financeiro, com a estrutura, não está arcando... Não tem pincel, nós compramos. Não tem tinta para imprimir, a gente compra. Não tinha papel para imprimir, a gente compra. Não tem plástico para fazer um joguinho... Na verdade, a gente paga para trabalhar!... A internet... a internet falha! Não pega direito no celular. Nós vamos projetar um vídeo na televisão, muitas vezes a gente tem que baixar o vídeo. Vir com ele baixado porque não pega!... É coisa mínima. Não tem!... “Não tem material... Para trabalhar as tecnologias digitais, a criança tem que ser alfabetizada digitalmente. E não temos uma disciplina, nem um projeto voltado a isso... Não há um projeto efetivo para trabalhar as tecnologias... A escola não tem autonomia. O</i>	<i>A falta de estrutura, autonomia e investimento inviabiliza o uso de tecnologias e compromete a alfabetização digital.</i>	<i>Quadro; Atividade impressa; Crianças na era digital; Chromebook (existe, mas não é utilizado); Falta de material básico: pincel, tinta, papel, plástico; Compra com recursos próprios; Baixa conectividade internet; Necessidade de baixar vídeos em casa; Alfabetização digital; Falta de projeto efetivo de tecnologia; Baixa autonomia escolar;</i>

<i>mínimo de autonomia que a escola deveria ter que é a gestão democrática, não tem... (Evaristo)</i>		<i>Gestão democrática insuficiente.</i>
---	--	---

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

O relato evidencia que, embora Evaristo reconheça a importância das tecnologias na educação contemporânea, a ausência de autonomia escolar, a infraestrutura precária e a falta de formação específica comprometem a implementação de mais práticas multiletradas, capazes de promover criticidade, inclusão e o diálogo entre diferentes modos de significar, aspectos essenciais para que a alfabetização digital ocorra de forma concomitante ao processo de decodificação.

No quadro 43, a seguir, similar a Evaristo, Lúcia também evidencia desafios estruturais que a impede de implementar, de forma mais frequente, práticas educativas multiletradas em seu cotidiano. Expõe literalmente a necessidade de arcar financeiramente com custos de impressão, para garantir o mínimo de condições para o trabalho pedagógico.

Quadro 16: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 4 Lúcia

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Os livros do município não são ruins, porém nossa escola ainda não tem... Nossa televisão não funciona porque não tem internet. Só se a gente baixar em casa, trazer tudo, baixado para conseguir trabalhar isso com a criança. Temos os Chromebook que o Estado ofertou, ou deixou aqui, porém está tudo sem utilizar, porque a internet não comporta. Está difícil... hoje eu vim preparada para imprimir e as duas impressoras estão estragadas... Já gastei R\$400 de tinta... tiro do meu bolso. (Lúcia)</i>	<i>A falta de internet e materiais inviabiliza o uso dos recursos pedagógicos, exigindo esforço pessoal dos professores.</i>	<i>Ausência/insuficiência de materiais livros; Trazer conteúdo baixado de casa; Chromebooks (parados); Internet não comporta; Dificuldade de acesso; Impressoras estragadas; Custo de R\$400 de tinta.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Lúcia afirma que neste contexto os professores investem na escola o ganho pessoal para mantê-la, reforça a necessidade de políticas públicas consistentes e investimentos direcionados à infraestrutura, fornecimento de recursos digitais, assim como outros materiais de custeio e apoio contínuo à formação docente para superação deste quadro.

O impacto financeiro causado pelo redimensionamento, ou seja, o processo de municipalização das escolas públicas, mais uma vez é mencionado nos excertos de Maria, mostra como essa política, tornou-se um agravante para as condições estruturais da escola. Conforme podemos visualizar no quadro 45, a seguir.

Quadro 44: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 5 Maria

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>Já a tecnologia este ano pela questão de troca entre Estado e Município, nossa internet deixa um pouco a desejar, né [...] mas muita coisa falta recurso [...] Às vezes você quer trazer alguma coisa diferente, às vezes por falta de recursos você não consegue trazer, ou seja, você tem que se virar nos trinta. (Maria)</i>	<i>A escassez de recursos e internet limita o uso da tecnologia, exigindo improviso constante dos professores.</i>	<i>Municipalização escolar; Internet “deixa a desejar”; Infraestrutura precária; Criatividade e improviso; Restrição de acesso às tecnologias.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora. Adaptado de Liebllich *et al.* (1998).

Embora o uso da TV e de ferramentas interativas como jogos digitais, sejam percebidos pelos alunos como algo inovador, a limitação estrutural, especialmente no acesso à internet, restringe o potencial de tais recursos em promover aprendizagens mais ricas e críticas. O processo de municipalização das escolas, mencionado recorrentemente, contribuiu para a intensificação desse cenário, ao ampliar significativamente o número de estudantes atendidos, sem a correspondente ampliação dos recursos para a educação municipal. Como consequência, os recursos financeiros disponíveis passaram a ser insuficientes para atender à nova demanda, ao menos até a divulgação do censo educacional subsequente. A falta de recursos materiais, a ausência de tecnologia educacional e a internet precária, dificultam que os professores implementem uma proposta educativa mais fluida e alinhada aos multiletramentos.

A narrativa de Mellina, apresentada no quadro 45, a seguir, evidencia que as condições materiais da escola extrapolam a simples disponibilidade de recursos, apontando para a necessidade de investimento contínuo em ambientes pedagógicos adequados, como a sala de leitura, somados à formação docente para que esses espaços se tornem, de fato, significativos e atrativos para os alunos.

Quadro 45: Condições e Desafios Materiais - Narrativa 6 Mellina

4.4 Como as condições de atuação narradas pelos professores influenciam a possibilidade de desenvolvimento de práticas de leitura multiletradas na alfabetização?		
4.4. 2 Condições e Desafios Materiais: Infraestrutura e Acesso às Tecnologias		
Unidade de Conteúdo	Síntese analítica	Palavras-chave
<i>A escola tem que investir em material, [...] eu vejo aí que tem que investir muito mais [...] eu só vou dar um exemplo, nas escolas ainda, a maioria não tem sala de leitura adequada... Sala de leitura é pego a pior salinha, aquela de escanteio [...] que a sala de leitura seja uma sala atraente, para o aluno chegar lá e não encontrar só os mesmos livros. Vem lê um livro em um ano, no outro ano não tem mudança. Não renova. Na sala de leitura só tem quatinho ali e acabou. E tinha que ser um ambiente que chama a atenção do aluno. Porque não é só estrutura, mas a formação também, de como trabalhar. Bom, eu penso que tem que ter esse investimento... (Mellina)</i>	<i>A escola precisa investir em salas de leitura adequadas e acervos renovados para estimular o interesse dos alunos.</i>	<i>Ampliar investimentos; Sala de leitura inadequada; Ambiente atraente (para o aluno); Falta de renovação do acervo; Formação para uso pedagógico do espaço; Melhoria das condições materiais.</i>

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Mellina ilustra no excerto que a implementação dos conceitos dos multiletramentos nas práticas de leitura requer mais do que inovação pontual; demanda condições estruturais, apoio institucional e formação docente contínua para que as práticas digitais não sejam apenas eventos isolados, mas parte integrante e crítica do processo educativo. Os investimentos em tecnologias precisam ser acompanhados de capacitação para os profissionais e reforçam que os multiletramentos não se restringem ao uso de ferramentas, mas à apropriação consciente dos diversos modos de linguagem. Para ela a sala de leitura atrativa e com renovação de acervo é um item imprescindível para estimular os leitores na escola.

Mellina evidencia, em seu relato, que a incorporação dos multiletramentos às práticas de leitura exige muito mais do que ações pontuais ou iniciativas isoladas. O processo depende de condições estruturais adequadas, apoio institucional e formação docente contínua, de modo que as práticas multimodais se consolidem no cotidiano permanente. Ela ressalta que os multiletramentos não se limitam ao uso de ferramentas, mas envolvem a apropriação consciente e reflexiva dos diferentes modos de linguagem. Além disso, destaca a importância de uma sala de leitura atrativa, com acervo atualizado, como elemento para fomentar o interesse e o engajamento dos estudantes a leitura. Com isso, tornou-se viável analisar como a conectividade e a infraestrutura digital influenciam diretamente essas práticas, o que nos conduz ao próximo eixo.

4.4.2.1 Conectividade e infraestrutura digital

As narrativas evidenciam que a conectividade precária constitui um dos principais entraves materiais para a implementação de práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos. De forma recorrente, os participantes afirmam que a ausência ou a instabilidade da internet inviabiliza o uso contínuo de recursos digitais, restringindo as possibilidades de leitura, pesquisa e interação mediadas por tecnologias no cotidiano da sala de aula. Para os autores Silva Junior, Siqueira (2021), Prestes (2020) e Boff (2020) transformar a sociedade e não somente reproduzi-la, por meio dos multiletramentos na educação requer acervos, dispositivos suficientes, internet estável, espaços multimodais e tempo de planejamento.

Cristal afirma “eu sinto muita falta de tecnologia” e aponta que, apesar da presença do livro didático, há “muito papel” e pouca abordagem digital, o que evidencia a dificuldade de integrar práticas contemporâneas de linguagem em um contexto com infraestrutura limitada. Lúcia reforça essa percepção ao relatar que a televisão da escola “não funciona porque não tem

internet”, o que a obriga a baixar conteúdo em casa para conseguir utilizá-los com os alunos. De modo semelhante, Evaristo afirma que “a internet falha” e que, para projetar um vídeo, é necessário levá-lo previamente baixado, pois a conexão não sustenta o uso em tempo real.

Maria também aponta que a internet “deixa a desejar”, associando a precariedade da conectividade às dificuldades enfrentadas no período de reorganização administrativa entre Estado e Município. Denis, ao mencionar o uso esporádico de recursos digitais, indica que a limitação da infraestrutura interfere diretamente na frequência e na regularidade das propostas mediadas por tecnologia.

Em conjunto, essas falas evidenciam que a conectividade não se apresenta apenas como um recurso adicional, mas como condição estruturante para a efetivação dos multiletramentos. A instabilidade da internet transforma o uso de tecnologias em ações pontuais e improvisadas, deslocando o potencial formativo do digital para um lugar secundário no processo de alfabetização. Além dos limites relacionados à conectividade, as narrativas também revelam que a disponibilidade e o uso real dos equipamentos digitais, configuram outro desafio material para a implementação das práticas pedagógicas, aspecto analisado no eixo seguinte.

4.4.2.2 Disponibilidade e uso real de equipamentos

As narrativas indicam que a simples existência de equipamentos tecnológicos nas escolas não garante sua utilização pedagógica efetiva. Os participantes relatam um cenário marcado simultaneamente pela escassez de recursos, pela ociosidade de equipamentos e pela disputa entre professores, revelando contradições entre a oferta formal de tecnologias e seu uso real no cotidiano escolar.

Denis explicita essa realidade ao afirmar “o que eu posso utilizar na sala de aula, no caso, é o meu computador e um data show”, embora utilize seu próprio computador e, ocasionalmente, o data show, o uso não ocorre com frequência, pois “a escola não tem tantos data shows assim” e todos os professores precisam compartilhar os poucos equipamentos disponíveis. Lúcia e Evaristo convergem ao relatar a presença de *Chromebooks* nas escolas, ofertados pelo Estado, mas que permanecem “sem utilizar” devido à incapacidade da infraestrutura de internet de suportar seu funcionamento, evidenciando a ociosidade de recursos que, em tese, deveriam ampliar as práticas pedagógicas.

Cristal reforça essa percepção ao afirmar que há “pouco uso de tecnologia” na escola, apesar da demanda por práticas mais alinhadas à contemporaneidade, enquanto Maria destaca que, diante da falta de recursos, o professor precisa “se virar nos trinta” para conseguir

desenvolver atividades diferenciadas. Essas falas indicam que a disponibilidade limitada e irregular de equipamentos restringe a continuidade e a intencionalidade das propostas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Em decorrência disso, o uso dos equipamentos digitais se apresenta como episódico e condicionado a disputas por recursos e a improvisações docentes, o que fragiliza a consolidação de práticas sistemáticas de multiletramentos. A presença física dos equipamentos, desacompanhada de infraestrutura adequada e planejamento institucional, revela-se insuficiente para garantir sua integração ao processo de alfabetização. Ter tecnologia sem formação docente aprofunda desigualdades de uso e limita efeitos pedagógicos argumenta Silva Junior e Siqueira (2021) e reivindica conforme Libâneo (1992 e 2008) políticas educacionais que supram essa defasagem.

As narrativas também evidenciam um processo de precarização material que transfere ao professor a responsabilidade por suprir insumos básicos, aspecto que orienta a análise do próximo eixo.

4.4.2.3 Precarização material e custos para o professor

As narrativas revelam que a precarização das condições materiais de trabalho se manifesta, de forma recorrente, na ausência de insumos básicos necessários ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, deslocando para o professor muitas vezes, a responsabilidade de suprir essas carências. Os participantes afirmam que itens mínimos, como papel, tinta, pincel e materiais para impressão, frequentemente não estão disponíveis nas escolas, o que compromete o planejamento e a execução das atividades.

Evaristo explicita essa condição ao afirmar que “não tem pincel, nós compramos; não tem tinta para imprimir, a gente compra; não tinha papel, a gente compra”, sintetizando a percepção de que o professor “paga para trabalhar”. Lúcia reforça essa realidade ao relatar que, diante de impressoras estragadas, precisou gastar recursos próprios, “já gastei R\$400 de tinta” para garantir a continuidade das atividades com os alunos. Essas falas evidenciam que a manutenção do trabalho pedagógico depende, muitas vezes, do investimento financeiro individual do docente.

Cristal e Maria também apontam que a falta de recursos limita a possibilidade de diversificar as propostas e de “trazer algo diferente” para a sala de aula, reforçando a dependência do material impresso como alternativa viável diante da precariedade estrutural.

Denis, ao mencionar atrasos na entrega dos livros e materiais, indica que essas falhas impactam diretamente o planejamento e a organização do semestre letivo.

Em conjunto, as narrativas evidenciam que a precarização material dificulta a implementação de práticas alinhadas aos multiletramentos, ao produzir efeitos simbólicos sobre a valorização docente, ao naturalizar a transferência de custos e responsabilidades para o professor. Esse cenário fragiliza as condições de trabalho e tensiona o compromisso institucional com a garantia de uma educação pública de qualidade. Conforme apontam Jacob *et al.* (2025), as condições socioeconômicas impactam diretamente o uso de tecnologias no contexto educacional, contribuindo para o aprofundamento das desigualdades.

De acordo com os eixos analisados, temos a seguir, um quadro de análise transversal que sistematiza as principais regularidades, evidências narrativas e tensões identificadas nas condições e desafios materiais relacionados à infraestrutura e ao acesso às tecnologias.

Quadros 46: Síntese – Condições/Desafios Materiais: Infraestrutura/Tecnologias

Eixos temáticos	Evidências nas narrativas	Tensões evidenciadas
4.4.2.1 Conectividade e infraestrutura digital	Participantes relatam falta/instabilidade de internet que inviabiliza o uso contínuo de tecnologias: a TV depende de internet e só funciona com conteúdo “baixado em casa”; para projetar vídeos é preciso levar arquivos baixados; a internet “falha”/“deixa a desejar”, reduzindo o digital a ações pontuais.	Multiletramentos digitais × conectividade precária; planejamento com tecnologia ×
4.4.2.2 Disponibilidade e uso real de equipamentos (escassez, ociosidade e disputa)	Uso dependente do computador pessoal e de data show compartilhado (poucos equipamentos para muitos professores); presença de <i>Chromebooks</i> ofertados, porém “sem utilizar” por falta de suporte da internet; recursos existem formalmente, mas não sustentam continuidade pedagógica.	Oferta de equipamentos × uso pedagógico efetivo; acesso coletivo × disputa/indisponibilidade;
4.4.2.3 Precarização material e custos para o professor (insumos básicos, impressão)	Falta de itens mínimos (papel, tinta, pincel, materiais para impressão) e transferência de custos ao docente (“a gente compra”, “paga para trabalhar”); impressoras quebradas e compra de tinta com recursos próprios; atrasos na entrega de materiais comprometem o planejamento.	políticas/materiais estruturados × ausência do básico para atuar; intenção de diversificar práticas × limites materiais.

Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Em síntese, a análise das narrativas evidencia que as condições e os desafios materiais relacionados à infraestrutura e ao acesso às tecnologias constituem obstáculos centrais para a implementação dos multiletramentos no contexto da alfabetização. A conectividade precária, a disponibilidade limitada, ou mesmo ociosa, de equipamentos e a precarização dos insumos básicos produzem um cenário em que o uso das tecnologias se torna episódico, improvisado e fortemente dependente do esforço individual do professor. Esses limites materiais não apenas restringem a diversificação das práticas pedagógicas, mas também aprofundam desigualdades e tensionam a valorização docente, ao deslocarem responsabilidades de ordem institucional

para o cotidiano da sala de aula, naturalizando soluções individuais para problemas de natureza sistêmica.

Nesse sentido, os dados indicam que a efetivação dos multiletramentos demanda políticas públicas que articulem investimento em infraestrutura, garantia de acesso equitativo às tecnologias e condições concretas de trabalho, de modo a possibilitar que as propostas pedagógicas se consolidem para além do plano normativo. Tais achados reforçam as afirmações de Silva Junior e Siqueira (2021), segundo as quais as dificuldades enfrentadas pelos docentes persistem em função da incapacidade histórica da escola de acompanhar o ritmo acelerado das transformações tecnológicas da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega o momento de apresentar as considerações relevantes frente às questões que impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa. Em uma sociedade contemporânea marcada pela intensificação da cultura digital, pela circulação ampliada de informações e pela presença de múltiplas linguagens e formas de comunicação, evidenciou-se a necessidade de compreender, a partir das narrativas de professores alfabetizadores da rede pública municipal de Juara-MT, como se constituem suas concepções e práticas de ensino da leitura, à luz da perspectiva dos multiletramentos, considerando suas trajetórias formativas e as condições de atuação no contexto escolar.

Especificamente, buscou-se identificar os elementos das trajetórias formativas que emergem nas narrativas dos professores alfabetizadores e compreender como essas experiências dialogam com suas concepções sobre alfabetização e ensino da leitura. À luz das análises realizadas, constatou-se que a trajetória formativa constitui um elemento estruturante na constituição das concepções docentes sobre alfabetização e leitura. As evidências apontam que as experiências acumuladas ao longo da formação inicial, da formação continuada e do exercício docente contribuem de maneira significativa para modelar e orientar as concepções pedagógicas dos professores.

Nesse sentido, observou-se que as ações docentes são permeadas por percepções acerca da dinamicidade da linguagem na contemporaneidade, refletindo modos específicos de interpretar o processo de alfabetização. Tais interpretações se concretizam nas práticas de ensino da leitura e tornam visíveis as relações que os professores estabelecem com os letramentos e com a perspectiva dos multiletramentos, ainda que nem sempre de forma sistematizada ou explicitamente teorizada.

O estudo evidencia que os professores alfabetizadores de Juara-MT constroem suas trajetórias profissionais em contextos marcados por desafios de ordem socioeconômica, cultural, racial, logística e geográfica, característicos da realidade do interior mato-grossense e de muitas redes públicas de ensino brasileiras. Esses percursos não se apresentam de maneira linear e revelam processos de permanência, resiliência e engajamento profissional diante de um sistema educacional historicamente atravessado por desigualdades estruturais.

No que se refere ao segundo objetivo específico, buscou-se analisar as concepções de alfabetização e leitura presentes nas narrativas dos professores, considerando suas percepções sobre as transformações contemporâneas da linguagem e suas relações com os letramentos e multiletramentos. As análises indicam que tais concepções não se configuram como sistemas

teóricos formalizados, mas como construções situadas, elaboradas no cotidiano da prática docente e atravessadas por referências acadêmicas, experiências escolares, memórias formativas e demandas institucionais.

As narrativas indicam que os docentes reconhecem a dinamicidade da linguagem na vida social como fenômeno histórico e sociocultural. Demonstram compreender que as crianças estão imersas em uma cultura comunicativa dinâmica, veloz e interativa, o que impõe à escola o desafio permanente de reinvenção pedagógica. Nesse contexto, os professores reconhecem que não existe um único caminho para a aprendizagem, mas múltiplas possibilidades de mediação didática, cabendo a eles oferecer diversidade de estratégias, linguagens e formas de apresentação dos conteúdos, ampliando as possibilidades de construção de hipóteses pelos alunos no processo de alfabetização.

Os resultados apontam que, mesmo sem domínio pleno das nomenclaturas acadêmicas, os professores fundamentam muitas de suas ações em princípios pedagógicos que dialogam com perspectivas críticas de educação. Observa-se, por exemplo, a presença de princípios freireanos em suas práticas, sobretudo quando conduzem os educandos a práticas de leitura que superam a mera decodificação do sistema de escrita e defendem um ensino comprometido com a formação de sujeitos críticos. Tais perspectivas emancipadoras dialogam com Paulo Freire (1987, 1990, 1996), Magda Soares (2002, 2003, 2023) e com os princípios dos multiletramentos formulados pelo *New London Group* (1996), ao articularem alfabetização, letramento e formação crítica dos sujeitos no contexto da cultura contemporânea.

Os objetivos também buscaram examinar como essas concepções se materializam nas práticas de ensino da leitura desenvolvidas pelos professores, observando em que medida dialogam com os princípios da pedagogia dos multiletramentos. No campo das práticas pedagógicas, observou-se uma preocupação recorrente com a diversificação de gêneros textuais, atividades didáticas e suportes de leitura, com a utilização de múltiplas linguagens no processo de ensino da leitura, ampliando as experiências leitoras para além do texto impresso.

À luz da perspectiva dos multiletramentos, tais práticas podem ser compreendidas como experiências pedagógicas que mobilizam composições multimodais, orientadas pela articulação de diferentes modos semióticos, como imagem, som, texto e movimento. Essas práticas dialogam com a noção de *designing* e *redesign* mencionadas por Cazden *et al.* (2021), na qual os sujeitos mobilizam recursos disponíveis nas práticas sociais de linguagem para produzir significados, reinterpretando e recriando tais recursos no contexto escolar.

As ações docentes evidenciam esforços de ampliação das experiências leitoras, incorporação de diferentes suportes e valorização da diversidade cultural, integrando recursos

multimodais diversificados. A escolha de *designs* pedagógicos variados que dialogam com os interesses sociais dos educandos torna as atividades mais significativas, situadas e capazes de mobilizá-los para a construção autônoma do conhecimento.

Essas escolhas didáticas materializam, portanto, o “o que ensinar?” na perspectiva dos multiletramentos, ao integrar diferentes linguagens, mídias e práticas culturais no trabalho pedagógico, ampliam as possibilidades de construção de sentidos pelos estudantes. Ao incorporar textos multimodais, recursos digitais, imagens, oralidade e outras formas de expressão, os professores expandem o repertório de experiências de leitura e favorecem a aproximação entre as práticas escolares e as práticas sociais contemporâneas de linguagem.

Do mesmo modo, a constatação do princípio do ensino situado, central na pedagogia dos multiletramentos, evidencia o “como ensinar?”. Esse princípio pressupõe a valorização dos saberes, experiências e repertórios culturais que os estudantes trazem de suas vivências, reconhecendo-os como ponto de partida para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que possam culminar na transformação de suas realidades.

Concomitantemente a essas atividades, observa-se também a coexistência de práticas tradicionais, marcadas por exercícios mecânicos e repetitivos, evidenciando tensões entre modelos pedagógicos centrados na quantificação de resultados e abordagens que reconhecem a leitura como prática social, cultural e multimodal. Assim, os multiletramentos concretizam-se de forma parcial, situada e tensionada no contexto da alfabetização.

Por fim, buscou-se investigar como as condições de atuação narradas pelos professores impactam a possibilidade de incorporar práticas multiletradas ao ensino de leitura. Muitos foram os entraves narrados pelos professores, os quais impactam diretamente a ampliação das práticas de leitura alinhadas aos multiletramentos. Os participantes destacam que a simples aquisição de recursos tecnológicos não garante a implementação dessa perspectiva pedagógica. Ainda que existam recursos como datashows, televisores e chromebooks, seu uso sistemático é comprometido por fatores estruturais, organizacionais e formativos. Esses recursos tecnológicos precisam ser compreendidos não apenas como inovação pontual, mas como parte de um conjunto de condições pedagógicas estruturantes para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir com as múltiplas linguagens da contemporaneidade.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico é orientado pela BNCC, normativa que, em termos discursivos, valoriza a multiculturalidade e a multimodalidade como princípios estruturantes do currículo. Contudo, a realidade escolar encontra-se tensionada por cronogramas rígidos e pela pressão por resultados vinculados às avaliações externas, o que

acaba por reduzir as possibilidades de flexibilização pedagógica e aprofundamento crítico das propostas educativas.

Além disso, o programa Alfabetiza/MT propõe a adoção de material estruturado que tende à homogeneização do processo educativo, nem sempre correspondendo às necessidades concretas de aprendizagem dos estudantes e às especificidades socioculturais de cada contexto escolar. Nesse cenário, torna-se relevante a ação do professor em adequar e reinterpretar as atividades propostas, considerando as realidades específicas de seus alunos, diante de um cronograma comprimido e de demandas institucionais que priorizam resultados padronizados.

A formação continuada oferecida pelo referido programa concentra-se predominantemente no atendimento às demandas do sistema avaliativo, priorizando metas e indicadores quantitativos. Além disso, os docentes relatam não serem consultados quanto à adesão a tais propostas, que são frequentemente implementadas de forma verticalizada, sem considerar as realidades singulares das escolas, suas condições materiais, seus projetos pedagógicos e as experiências profissionais acumuladas pelos professores.

A integração da multiculturalidade e a implementação de práticas de leitura orientadas pela perspectiva dos multiletramentos no processo de alfabetização, dependem de um conjunto de fatores, não apenas de iniciativas isoladas dos professores. Sua efetivação requer, sobretudo, a adoção de políticas públicas que garantam formação docente consistente e contínua, maior flexibilidade curricular, investimentos em infraestrutura educacional e o reconhecimento e valorização da diversidade cultural presente entre os estudantes.

Um dos fenômenos mais relevantes evidenciados neste cenário, foi a agência docente diante das adversidades do cotidiano escolar. Mesmo em contextos marcados por restrições materiais e institucionais, os professores demonstram engajamento e compromisso profissional, mobilizando estratégias criativas para o desenvolvimento de práticas de leitura em diálogo com os multiletramentos. Tais iniciativas expressam movimentos de autoria pedagógica e resistência crítica, nos quais reinterpreta prescrições curriculares e ressignificam recursos disponíveis. Suas práticas revelam intencionalidade pedagógica e a busca por dar sentido aos conteúdos, demonstrando que atuam como *designers* de experiências de aprendizagem.

A centralidade atribuída à mediação do professor, embora represente potencial pedagógico, evidencia também o deslocamento de responsabilidades estruturais para o âmbito individual da prática docente. A efetivação dos multiletramentos não pode ser compreendida como resultado exclusivo da formação ou do engajamento do professor, mas como processo que demanda políticas públicas integradas, articulando formação continuada, condições concretas de trabalho e investimento em infraestrutura.

Como estratégia de enfrentamento dos problemas estruturais identificados, os professores reivindicam valorização profissional, entendida não apenas em termos salariais, mas materializada na escuta qualificada de suas vozes, na participação ativa nas decisões pedagógicas e curriculares, na construção coletiva dos projetos formativos e em condições efetivas e dignas de trabalho. Reivindicam, ainda, políticas que considerem as especificidades dos contextos locais e reconheçam a docência como prática intelectual e socialmente situada. Sem tais elementos, a implementação dos multiletramentos tende a permanecer restrita, amplamente valorizada somente no plano discursivo, limitando as possibilidades concretas de transformação das práticas escolares.

Assim, a articulação entre trajetórias formativas, concepções teórico-pedagógicas, práticas de ensino da leitura e as condições e desafios do contexto escolar, evidencia que a implementação dos multiletramentos configura-se como um processo complexo, histórico e situado, atravessado por múltiplas determinações sociais, políticas e formativas. Nesse contexto, torna-se imprescindível repensar políticas públicas voltadas não apenas à infraestrutura escolar, mas principalmente à formação docente inicial e continuada, à valorização profissional e à consolidação de uma gestão democrática efetiva nas instituições educativas.

A pesquisa contribui para o campo da Linguística Aplicada ao ampliar a compreensão sobre a implementação de práticas de ensino da leitura alinhadas à perspectiva dos multiletramentos na etapa de alfabetização em escolas públicas municipais de Juara/MT. Ao privilegiar as narrativas docentes como fonte epistemológica, o estudo evidencia que compreender a prática pedagógica implica também compreender os sentidos que os professores atribuem às suas experiências formativas, às suas escolhas didáticas e às condições concretas de seu trabalho.

Como limitação da pesquisa, destaca-se que, embora o estudo possibilite uma análise densa e situada da implementação dos multiletramentos nas escolas da rede pública municipal de Juara/MT, não autoriza a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Contudo, seu percurso analítico pode contribuir como referência para a contextualização de dados em outros contextos, desde que os resultados sejam interpretados à luz das especificidades socioculturais, históricas e institucionais investigadas.

Ainda que em diálogo com os multiletramentos a pesquisa tenha possibilitado compreender, em profundidade, as concepções e práticas de ensino da leitura desenvolvidas por professores alfabetizadores, é importante reconhecer algumas limitações inerentes ao percurso investigativo. Por tratar-se de um estudo qualitativo de natureza narrativa, ancorado nas

experiências relatadas por apenas seis participantes, os dados produzidos refletem percepções e interpretações dos próprios sujeitos, não contemplando a observação direta das práticas em sala de aula, o que poderia ampliar a triangulação analítica, e atender plenamente a uma proposta de pesquisa de caráter etnográfico.

Por fim, esta pesquisa aponta desdobramentos relevantes para investigações futuras, tais como o aprofundamento de estudos sobre modelos de formação continuada situada em multiletramentos, a análise de políticas públicas de conectividade e infraestrutura em redes municipais, a problematização de práticas avaliativas da leitura que considerem a multimodalidade, a diversidade cultural e a agência discente. Destaca-se ainda que a investigação se concentrou na perspectiva dos professores, não contemplando diretamente os efeitos dessas práticas na aprendizagem dos estudantes, aspecto que pode ser aprofundado em estudos posteriores.

Nessa perspectiva, em diálogo com a máxima freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, reafirma-se que alfabetizar, na contemporaneidade, implica formar sujeitos capazes de compreender criticamente os contextos sociais, culturais e políticos que os constituem. Os multiletramentos ampliam essa leitura ao integrar múltiplas linguagens, suportes e experiências culturais, possibilitando que os sujeitos interpretem, problematizem e transformem o mundo que se apresenta em palavras, imagens, sons e demais práticas sociais.

REFERÊNCIAS

The New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review 66 (1), pp. 60–93.

<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u> Copyright © 1996. President and Fellows of Harvard College. Translated and published with permission. *Uma pedagogia dos multiletramentos* / Organização e apresentação: Ana Elisa Ribeiro, Hércules Tolêdo Corrêa. Belo Horizonte: LED, 202.

ALVES, Janice Gonçalves. *Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras*. Revista Papéis, Campo Grande, v. 22, n. 43, p. 01–22, 2018. 5837-Texto do artigo-23410-1-10-20181219.pdf. Acesso em 11 jun. 2025.

BARCELOS, Ana Maria F. *Compreendendo pesquisa (de) narrativa*. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo. Corrêa. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Cap. 1, p. 17-37.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 64-89.

BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. *Psicogênese das Linguagens Oral e Escrita: Letramento e Inclusão*. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-iniciais/> acessado em: 08/set/2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos jurídicos Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, 9.448, 10.260 e 10.753. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL ESCOLA. Brain rot: o que é, significado, causas e efeitos. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/brain-rot.htm>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: IBPEX, 2006.

BRITO, Antonia Edna; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. *Currículo da formação inicial de professores* In: VEIGA, Ilma Passos

BUNZEN, Clécio. Apresentação. In: STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 7 - 11.

CADILHE, Alexandre José. *Narrativas e reflexão epistêmica*. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo. Corrêa. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Cap. 5, p. 121-148.

CAZDEN *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

CLANDININ, Dorothy Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. *Dimensões do ler e escrever na revisão dos paradigmas escolares*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 237, p. 501-523, maio/ago. 2013.

Dados Educacionais de Juara | QEdU: Use dados. Transforme a educação. Acesso em: 12/out./2024.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. *Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão*. Revista X, Curitiba, v. 1, p. 19-32, 2011. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.). *Dossiê: Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *Sobre a formação do educador: a formação do educador: desafios e perspectivas*. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FERNANDEZ, Jany Baena. *Construções de sentido, na área de Língua/Linguagens: Foco no letramento digital crítico*. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walkyria. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 75–99.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido* (17. Ed.). Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo, MACEDO Donaldo; *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Alexandre Simão de. *Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade*. Formação continuada de professores / organizado por Andrea

Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1 ed., 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GASKELL, George. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina. *Professores do Brasil: novos cenários de formação* / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. 2022.

JACOB, Marcelo; KRATZ, Cleusa Furtado; ROBERT, Marilse Boni; BORAT, Patrícia; FRITSCH, Juliana Gianezi; DLUGOSS, Jessica Priscila Nunes. *As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem*. Revista O Universo Observável, v. 2, n. 5, maio 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15477248.

GOMES JUNIOR, Ronaldo. Apresentação. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo (org.). *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 13-16.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita – Uma perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

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

KLEIMAN, Angela Bartolozzi. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 173–203.

KLEIMAN, Angela Bartolozzi. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 45–60, 2007.
<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&id=W1552321013> Acesso em: 11 out. 2024.

KLEIMAN, Angela Bartolozzi. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: [*zLemD 8-3 \[diagramada 1\] 28-11.pdf \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/lemD/8-3/diagramada1/28-11.pdf) Acesso em: 11 out. 2024.
KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theodore. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold, 2001.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *Um novo leitor de alfabetizações: perspectivas educacionais (novas alfabetizações e epistemologias digitais)*. Nova York: Peter Lang, 2013.

LEMKE, Jay L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 49, n. 02, p.455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 02 fev. 2025.

LEMOS, Cláudia T. G. de. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 13–32.

LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências pedagógicas na prática escolar*. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992. P. 9-43. Cap. 1. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 25 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka; ZILBER, Tamar. *Narrative research: reading, analysis and interpretation*. Vol. 47. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. *Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: reflexões e referenciais teóricos*. SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4623. (Preprint).

LORENZI, Gislaïne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Os multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35-54.

MAIA, Junot de Oliveira. *Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia*. In: ROJO, Roxane (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 59-72.

MELLO, Dilma. *Pesquisa Narrativa e Formação de Professores*. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo. Corrêa. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Cap. 2, p. 44-68.

MELLO, Dilma Mello; FERNANDES Gilmar M. F.; SOUZA Valeska V. S.; BENGZEEN, Viviane C. (orgs.). In: *Pesquisa narrativa: a experiência de tornar-se um(a) pesquisador(a) narrativo(a)* e – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. “*Aprendizagem da docência: Algumas contribuições de L.S. Shulman*”. *Educação*, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004, p. 33-49. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. acesso em 18/12/2025.

OSTI, Andréia. *Formação de professores alfabetizadores*. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho (orgs.). *A Formação de Professores e seus desafios frente as mudanças sociais, políticas e tecnológicas*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. *Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 369–386, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 20 maio 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. *Pesquisa: projeto, geração de dados e divulgação* – 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2024.

PRESTES, Rosi Maria; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. *Formação de professores no contexto do desenvolvimento de projetos de aprendizagem*. Participação especial de José Pacheco. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; Moura, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; Moura, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *Linguística Aplicada: Ensino de Português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologia: provocações para sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Prefácio. In: CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

ROMERO, Tania Regina de Souza. *Narrativas e as identidades do docente de línguas*. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo. Corrêa. (Org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Cap. 1, p. 95-120.

SANTANA, Fernanda Belarmino de. *Os designs Multimodais nas atividades de prática de ensino de Língua Inglesa*. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MOR, Walquyria. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas e linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. p. 19–43.

SILVA JUNIOR, Eurico Rosa da; SIQUEIRA, Claudete Leite. *A formação, a prática docente e as tecnologias educacionais*. in SILVA JUNIOR, Eurico Rosa da. (org.). *Multiletramentos, textos multimodais, ensino de Língua Portuguesa e outras Discussões*. – 1. Ed. Porto Alegre: Simplíssimo, 2021.

SAVIANI Dermeval. Educação Pedagogia histórico-crítica e BNCC. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025. Ebook.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: Um tema e três gêneros*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAÃO, Maria Helena Menna B. (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica e prática de formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Iara Maria de Araújo Dantas. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko.; & MONTE MOR, Walkyria. (orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. *Metodologia da alfabetização*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. *A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas*. In: Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. EDUFU, 2012. p. 2 -7. ISSN 2237- Uberlândia: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf Acesso em: 16 maio 2025.

APÊNDICE A

Memorial

Minhas experiências de professor(a) alfabetizador(a) no desenvolvimento de práticas de leitura ao longo da minha trajetória.

Este memorial é um convite para que você reflita, em primeira pessoa, sobre sua trajetória como alfabetizador. Queremos conhecer suas histórias, especialmente aquelas que envolvem a mediação da leitura em diferentes contextos (como uso de tecnologias, linguagens visuais, ou desafios na escola pública). Sinta-se à vontade para organizar o seu texto como preferir.

Reserve um tempo de qualidade para fazer o seu memorial e antes de começar, faça uma reflexão sobre a relevância do tema proposto para este memorial.

APÊNDICE B

Proposta de Entrevista Narrativa

Na aplicação da entrevista semiestruturada algumas perguntas foram elencadas somente na intenção de eliciar a memória do participante, para que sua contribuição fosse mais contextualizada e efetiva diante dos temas propostos.

Fase 2 – Entrevista

Questões de Pesquisa para entrevista semiestruturada

1ª Seção - Perfil e Experiência do Professor:

Experiências de alfabetização

- Você se lembra da sua primeira turma de alfabetização? Como foi essa experiência?
- De lá pra cá, o que mudou?
- O que, para você, significa alfabetizar? Como você entende esse processo?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta (ou enfrentou) ao alfabetizar? E quais são as principais alegrias ou conquistas?

Práticas pedagógicas

- Como você costuma planejar suas aulas? Que fatores costuma considerar?
- Como você apresenta um conteúdo novo? Quais as etapas você considera necessárias?
- Quais tipos de atividades você costuma propor aos alunos? Pode dar algum exemplo? Quais delas você considera mais inovadora? E qual é a que traz mais resultados?
- Quais materiais e recursos você costuma utilizar?
- De que maneira você trabalha a diversidade cultural em suas aulas?
- De que forma você considera as diferenças culturais, sociais ou linguísticas dos alunos ao planejar suas atividades de alfabetização?
- Você costuma propor atividades de leitura e escrita que estejam relacionadas ao cotidiano e aos interesses dos alunos? Quais exemplos você poderia citar?
- Em suas aulas, você costuma trabalhar com outras formas de expressão além da linguagem escrita? Como? Com que frequência?
- Como você aborda a multimodalidade em suas aulas?
- Você utiliza tecnologias digitais nas suas práticas de alfabetização? Se sim, como e com que finalidade?
- Você costuma promover reflexões sobre os temas ou mensagens dos textos trabalhados, incentivando os alunos a expressarem opiniões ou a pensarem criticamente? De que maneira?

Multiletramentos na prática

- Você já ouviu falar sobre a pedagogia dos multiletramentos? O que entende por isso?
- Pensando em suas práticas, você percebe nelas elementos que se relacionam com essa abordagem de ensino? Poderia dar exemplos?
- Você acha que sua formação continuada contempla a pedagogia dos multiletramentos enquanto perspectiva de ensino?
- Você acha que a escola e as políticas educacionais favorecem ou dificultam práticas mais voltadas para os multiletramentos?

APÊNDICE C

Questões de pesquisa complementares

Olá! Espero que você esteja bem.

Para complementar informações importantes de caracterização do estudo, preciso de alguns dados objetivos sobre sua trajetória profissional. As perguntas abaixo serão usadas apenas para fins de contextualização da pesquisa, com os mesmos critérios éticos de preservação do anonimato apresentado nas etapas anteriores.

- 1- Qual é a sua formação inicial? (curso e instituição)
- 2- Você possui especializações? Quais?
- 3- Há quantos anos atua na educação?
- 4- Há quantos anos atua especificamente na alfabetização?
- 5- Qual é a sua situação funcional atualmente? (ex.: efetivo/a, contratado/a, temporário/a, etc.)

Obrigada pela contribuição!